AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
ELM VƏ TƏHSİL NAZİRLİYİ

ISSN 0134-3289 (Print)
ISSN 2617-8060 (Online)

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

ELMİ-NƏZƏRİ, PEDAQOJİ JURNAL

2023. №4/705

AZERBAIJAN JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES

Jurnalın indekslənməsi / Indexed by

Azərbaycan Respublikasının
Prezidenti yanında
Ali Attestasiya Komissiyası

Google Scholar

OAJI .net Open Academic Journals Index

Academia.edu share research

idealonline

tei türk eğitim indeksi

INTERNET ARCHIVE

ICI WORLD of JOURNALS

ROAD

calaméo

ROOTINDEXING JOURNAL ABSTRACTING AND INDEXING SERVICE

DRJI

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

Elmi-nəzəri, pedaqoji jurnal
1924-cü ildən nəşr olunur.

Azərbaycan Respublikası
Təhsil Nazirliyinin
5 may 1996-cı il tarixli əmri ilə
Nizamnaməsi təsdiq edilmiş,
Ədliyyə Nazirliyində dövlət
qeydiyyatına alınmışdır.
Qeydiyyat № 11/3165

"Azərbaycan məktəbi" Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyinin təsis etdiyi akademik jurnaldır. Jurnal aşağıdakı tədqiqat sahələri üzrə orijinal məqalələr dərc edir: təhsil idarəçiliyi; təhsil fəlsəfəsi və təhsil nəzəriyyəsi; təhsil siyasəti; kurikulum; təhsil texnologiyaları; pedaqogika; təhsilin sosiologiyası; təhsil tarixi; xüsusi təhsil; müəllim hazırlığı; qiymətləndirmə və s. Jurnalda, həmçinin təhsillə bağlı yerli və xarici nəşriyyatlarda çap olunan kitablar haqqında icmallara yer verilir.
"Azərbaycan məktəbi" ildə dörd dəfə (rüblük) nəşr olunur.
Jurnal Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının tövsiyə etdiyi dövri elmi nəşrlər sırasındadır.

Redaksiyanın ünvanı: Bakı şəhəri, Afiyəddin Cəlilov küçəsi, 86
Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun binası.
Tel.: + 994 12 490 4056; 490 4057; 490 4058

ISSN 0134-3289 (Print)
ISSN 2617-8060 (Online)

http://www.as-journal.edu.az
E-mail: editor@as-journal.edu.az; info@as-journal.edu.az

Azerbaijan Journal of Educational Studies

Established in 1924,
is an academic journal
published quarterly by the
Ministry of Science and
Education of the Republic of
Azerbaijan.

Azerbaijan Journal of Educational Studies is an academic journal founded by the Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan. The journal publishes original articles in the following areas of research: education management; educational philosophy and educational theory; education policy; curriculum; educational technologies; pedagogy; sociology of education; history of education; special education; teacher training; assessment, etc. The journal also includes reviews of books on education published in local and foreign publications. Azerbaijan Journal of Educational Studies is published four times per year. The journal is among the publications recommended by the Supreme Attestation Commission under the President of the Republic of Azerbaijan.

Adress: 86, Afiyaddin Jalilov st., Baku, Azerbaijan
Tel: + 994 12 490 4056; 490 4057; 490 4058

Üzqabığındakı foto: Şuşa şəhəri 1 nömrəli tam orta məktəb. Dizayn: Anar Nəsirov

The Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan
AZERBAIJAN JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES

Cover photo: Secondary school No. 1, Shusha city. Design: Anar Nasirov

İÇİNDƏKİLƏR

CONTENTS



BAŞ REDAKTORDAN

Əziz oxucu!

Əlamətdar hadisələrlə dolu daha bir ili başa vurmaq üzrəyik. Bu ildə də bəzən sevindik, bəzən kədərləndik. Amma nə olursa-olsun təhsil prosesi davam etdi. Təhsilimiz qələbələrimizə, qələbələrimiz yeni təhsil ocaqlarının yaranmasına yol açdı.

Çünki, yaxşı deyiblər, təhsil gözləmir. Həyatın davam etməsi üçün təhsil davam etməlidir.

Biz də təhsil prosesini davam etdirənlərin yanında olmağa çalışırıq. Elmi nailiyyətlərin təhsilə, təhsilin yetirmələrinin elmə töhfə verməsinə bələdçi olmaq məqsədimizə sadiqik.

Azərbaycan məktəbi ilə təhsili davamlı edənlərdən olun!

MÜƏLLİMLƏRİN PEŞƏKAR İNKİŞAFINA GENDERYÖNÜMLÜ YANAŞMA

ÜLKƏR BABAYEVA, Təhsil elmləri doktoru (Cons Hopkins Universiteti, ABŞ), Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun direktor müavini.
E-mail: ulkar.babayeva@arti.edu.az
https://orcid.org/0000-0003-2376-994X

İLAHƏ TAĞIYEVA, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun Şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi şöbəsinin müdiri.
E-mail: ilaha.tagiyeva@arti.edu.az
https://orcid.org/0009-0000-6452-5867

Məqaləyə istinad:
Babayeva Ü., Tağıyeva İ. (2023). Müəllimlərin peşəkar inkişafına genderyönümlü yanaşma. *Azərbaycan məktəbi.* № 4 (705), səh. 11–24

ANNOTASİYA

Gender ayrı-seçkiliyi bir çox ölkələrdə insanlar arasında qurulmuş sosial normalar, təcrübələr, münasibət və davranışlar nəticəsində cəmiyyətin qəbul etdiyi əsas xüsusiyyətlərdir. Gender məsələsi hazırda qlobal miqyasda prioritet müzakirə və müdaxilə mövzusuna çevrilib. Bu sahədə müxtəlif konsepsiyalar və yanaşmalar tətbiq olunur. Təhsil sahəsində gender yanaşmasını və həssaslığını təşviq edən tədris strategiyalarından istifadə olunması müəllimlərin peşəkar inkişafı üçün çox vacibdir. Bu məqalədə müəllimin peşəkar inkişafı prosesində genderyönümlü yanaşmadan istifadənin tədrisin keyfiyyətinə təsiri vurğulanır. Müəllimlərin peşəkar inkişafına genderyönümlü yanaşmanın təsiri onlarla aparılan sorğulardan əldə edilən məlumatlardan istifadə edilərək qiymətləndirilib. Sorğuda 65 müxtəlif fənn müəllimi iştirak edib. Məqalədə təqdim olunan nəticələr göstərir ki, müxtəlif fənn, yaş, təcrübə və cins kateqoriyasından olan müəllimlər genderyönümlü yanaşmanın tədris prosesinin səmərəli aparılmasına müsbət təsir göstərdiyini vurğulayıb. Həm kişi, həm də qadın müəllimlər gender yanaşmasını və həssaslığını təşviq edən peşəkar inkişaf proqramlarının həyata keçirilməsinin tədris prosesinin keyfiyyətinin artmasında vacib rol oynadığını qeyd ediblər. Məqalədə Azərbaycan nümunəsində müəllimlərin peşəkar inkişaf proqramlarının hazırlanmasında genderyönümlü yanaşmadan istifadə olunmasının əhəmiyyəti vurğulanır.

Açar sözlər: Genderyönümlü pedaqogika, gender stereotipləri, gender bərabərliyi, gender fərqlilikləri.

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 25.09.2023
Qəbul edilib: 21.11.2023

GENDER-RESPONSIVE APPROACH TO THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

ULKAR BABAYEVA, Doctor of Education (Johns Hopkins University, U.S.), Deputy director of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan.
E-mail: ulkar.babayeva@arti.edu.az
https://orcid.org/0000-0003-2376-994X

ILAHA TAGHIYEVA, Head of Assessment of Student Achievements Department, Institute of Education of the Republic of Azerbaijan.
E-mail: ilaha.tagiyeva@arti.edu.az
https://orcid.org/0009-0000-6452-5867

To cite this article:
Babayeva U., Taghiyeva I. (2023). Gender-responsive approach to the professional development of teachers. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Vol. 705, Issue IV, pp. 11–24

ABSTRACT

Gender discrimination is the main characteristic accepted by society due to established social norms, practices, attitudes, and behaviors among people in many countries. These days, the issue of gender increases its importance as a matter of priority discussion and intervention on a global scale. Various concepts and approaches are applied in the mentioned field. The usage of teaching strategies that promote gender approach and sensitivity in education is of great importance in the context of the professional development of teachers. The current article emphasizes the effect of using a gender-oriented approach within the professional development of teachers on the quality of teaching. Using the data obtained from surveys conducted with teachers, the impact of a gender-oriented approach on the professional development of teachers was measured. 65 different subject teachers participated in the survey. The results criticized in the article demonstrated that teachers from different subjects, ages, experience, and gender categories have emphasized that the gender-oriented approach has a positive effect on the effective conduction of the teaching process. Both the male and female teachers noted that conducting professional development programs that promote gender approach and sensitivity plays an important role in increasing the quality of the teaching process. The article concludes by emphasizing the usage of a gender-oriented approach in the preparation of teacher professional development programs in the case of Azerbaijan.

Keywords: Gender-responsive pedagogy, gender stereotypes, gender equality, gender differences.

Article history
Received: 25.09.2023
Accepted: 21.11.2023

GİRİŞ

Qadın və kişilər üçün eyni təhsil imkanlarının təşkil olunmasına baxmayaraq, dünyanın bir çox yerlərində müvafiq peşə sahələri üzrə gender bərabərsizliyi hələ də diqqət mərkəzindədir. Xüsusilə, kişilər STEM sahələri üzrə peşələrə yiyələnərkən, qadınların səhiyyə və sosial sektorlarda özünə daha çox yer tapması bu gün də müzakirə mövzusudur. Araşdırmalar göstərir ki, ümumi təhsil məktəblərində qızların daha çox STEM, oğlanların isə humanitar fənlər üzrə nəticələri qənaətbəxş deyil (Meece et. al, 2006). Bu da onu deməyə əsas verir ki, məktəb illərində yaranan gender stereotipləri gələcəkdə şagirdlərin peşə seçiminə ciddi təsir göstərir. Bəs gender stereotipləri nədir?

Gender stereotipləri cəmiyyət tərəfindən kişi və qadınların müəyyən xüsusiyyətlərə sahib olması haqqında verilən fərziyyələrdir (Kite et al., 2008). Bu fərziyyələrə görə kişi və qadınların çalışdığı sahələr, qazandığı müvəffəqiyyətlər və sahib olduqları şəxsi keyfiyyətlər etibarilə fərqli olacaqları iddia edilir. Eyni zamanda, bu fikirlər kişi və qadınlara fərqli xüsusiyyətlər aşılayır. Məsələn, kişilərə həmişə cəmiyyətdə güclü, cəsur, dözümlü və sərt, qadınlara isə kübar, ismətli, abırlı, ləyaqətli və zərif olmaq düşüncələri təbliğ edilir. Halbuki mənəvi keyfiyyətlərin cinslərlə heç bir əlaqəsi yoxdur.

Məktəb müəllimləri təhsildə gender bərabərliyinin təbliğ və tətbiq olunmasında mühüm rol oynayırlar. Ona görə də müəllimlər oğlan və qızlara eyni şəkildə davranmaq üçün əvvəlcə özlərinin gender stereotiplərinə nəzər salmalıdırlar. Bundan əlavə, müəllimlər şagirdləri cinslə bağlı mövzularda ruhdan salmamaq üçün təhsildəki gender fərqliliklərini və onların necə tədris olunacağını da bilməlidirlər. Bütün bunlar gender bərabərliyi mövzusunda müəllimlərin biliklərinin artırılmasının nə qədər vacib olduğunu əks etdirir. Bu səbəbdən də təhsildə gender bərabərliyinə dair məlumatların müəllimlərin peşəkar inkişaf proqramına əlavə olunması və həyata keçirilməsi olduqca vacibdir.

Təqdim olunan məqalədə Azərbaycan ilə yanaşı, digər uğurlu təhsil sistemlərinin təcrübələrində müəllimin peşəkar inkişafında genderyönümlü mövzuların araşdırılması, bu istiqamətdə ixtisasartırma proqramlarının hazırlanması və tətbiqi ilə əlaqədar həyata keçirilən addımlar əks olunur.

PROBLEMİN QOYULUŞU

Təhsilin böyük transformasiya gücünün olmasını vurğulayan UNICEF, bununla belə, təhsil sistemlərinin gender bərabərliyinə nail olmaq potensialından heç bir ölkədə tam istifadə olunmadığını qeyd edir (UNICEF, 2021). UNESCO-nun hesabatına əsasən 25 il ərzində bütün dünyada təhsildə gender bərabərliyi kəskin şəkildə artıb. Hesabatda göstərilir ki, 1995-2018-ci illər arasında təhsildə gender bərabərliyi olan ölkələrin nisbəti ibtidai təhsildə 56 faizdən 65 faizə, ümumi orta təhsildə 45 faizdən 51 faizə, tam orta təhsildə isə 13 faizdən 24 faizə yüksəlib (UNESCO, 2020). Lakin bu bərabərlik nisbi xarakter daşıyır. Bəzi ölkələrdə dərsliklərdə gender normaları şüurlu şəkildə möhkəmləndirilir. Nümunə olaraq, mətbəxdə qadınları və ya suyu başlarında daşıyan qızları, ofisdə və ya xəstəxanalarda isə həkim kimi işləyən kişiləri təsvir edirlər (UNICEF, 2021).

Azərbaycan Respublikasının Ailə, Qadın və Uşaq Problemləri üzrə Dövlət Komitəsinin "Gender (kişi və qadınların) bərabərliyinin təminatları haqqında" 2020-ci il üzrə məlumatında qeyd edilir ki, ümumi təhsil pilləsində tədris olunan müvafiq fənn və dərsdənkənar məşğələlərin məzmununa təhsilalanların yaş xüsusiyyətləri nəzərə alınmaqla gender əsaslı cinsi seçimin qarşısının alınması və aradan qaldırılması, gender stereotiplərinin dəyişilməsi ilə bağlı mesajların verilməsi, cinsi ayrı-seçkiliyin aradan qaldırılmasına dair mövzuların daxil edilməsi diqqətdə saxlanılır. Lakin müvafiq olaraq "Gender (kişi və qadınların) bərabərliyinin təminatları haqqında" məlumatda tədris proqramlarına qadın hüquqları, gender bərabərliyi üzrə mövzuların daxil edilməsinin, tədris resursları üzrə gender ekspertizasının keçirilməsinin vacibliyi

vurğulanır (Azərbaycan Respublikasının Ailə, Qadın və Uşaq Problemləri üzrə Dövlət Komitəsi, 2020).

Problemə dərindən nəzər saldıqda, müəllimlərin peşəkar inkişaf proqramlarına genderyönümlü yanaşmanın daxil edilməsi şagirdlərin öyrənmə təcrübəsinə, onların nailiyyətinə elə təsir edir ki, bu, onlara öz müəllimləri və yaşıdları ilə yeni tərzdə qarşılıqlı əlaqə və ünsiyyət qurmağa imkan verir.

ƏDƏBİYYATA BAXIŞ

Dayanıqlı İnkişaf Məqsədlərinin (DİM) 5-ci məqsədi "Gender bərabərliyinə və qadınların səlahiyyətlərinin artırılmasına nail olmaq"dır. Hədəflərdən biri "ayrı-seçkiliyin istənilən formasını aradan qaldırmaqdır". Reallıq ondan ibarətdir ki, bu gün də cəmiyyətdə gender bərabərsizliyi və ayrı-seçkiliyi davam edir və təhsilin bütün pillələrində bu ayrı-seçkilik nəzərə çarpır. Müəllimlər bilərəkdən və ya bilmədən gender ayrı-seçkiliyi və bərabərsizliyi edir (Ananga, 2021). Qeyd olunanlar təhsildə genderyönümlü yanaşmanın tətbiqini zəruri edir. Təhsildə genderyönümlü yanaşma "qızların və oğlanların xüsusi öyrənmə ehtiyaclarına diqqət yetirən tədris və təlim proseslərinə" istinad edir (UNESCO Banqkok, 2017). Praktiki dildə desək, "təlim-tədris prosesində tədris materialları, metodologiyalar, məzmun, təlim fəaliyyətləri, genderə uyğun dildən istifadə, sinifdə qarşılıqlı əlaqə, qiymətləndirmə və sinif otağının qurulmasında oğlan və qızların xüsusi ehtiyaclarına cavab verilməsi nəzərə alınır" (UNESCO Banqkok, 2017).

Müasir tədqiqatlar şagirdlərin müvafiq sahələrə olan akademik marağının və müvəffəqiyyətinin onların cinsindən asılı olaraq dəyişdiyini göstərir. Kollmayer və həmkarları (2018), eləcə də Boniol və həmkarlarının (2019) tədqiqatlarına görə qadınlar elm, texnologiya, mühəndislik və riyaziyyat kimi sahələrdə azlıq təşkil etdiyi halda, kişilər də səhiyyə və digər sosial sektorlarda olduqca az yer tuturlar. Tədqiqatlarda məktəbəqədər hazırlıq və ibtidai siniflərdə şagirdlərin motivasiya və uğurlarında genderyönümlü fərqli yanaşmaların az olduğu göstərilsə də, təhsilin növbəti mərhələlərində, yəni yuxarı siniflərdə bu fərqin daha çox artdığı əks olunur (Hyde, 2005).

Müəllimlər şagirdlər arasında genderə əsasən yaranan fərqli yanaşmalara böyük təsir göstərirlər (Heyder et al., 2020). Məhz buna görə, onlar məktəblərdə genderlə bağlı məsələlərin ayrı-ayrı fənlərə inteqrasiyasında vacib bir başlanğıc nöqtəsi rolunu oynayırlar. Lüfteneggerin araşdırmalarına görə, müəllimlər siniflərində genderlə bağlı mövzuları tədris etdikdə şagirdlərin motivasiyası kəskin dəyişir (Lüftenegger et al., 2012). Yuxarıda qeyd edilən hər iki tədqiqat müəllimlərin gender bərabərliyi mövzusunda maarifləndirilməsinin nə qədər vacib olduğunu təsdiq edir.

Ölkəmizdə də gender bərabərliyi mövzusunda müxtəlif sahələrdə fərqli layihələr həyata keçirilir. Azərbaycan Respublikasının Ailə, Qadın və Uşaq Problemləri üzrə Dövlət Komitəsi sədrinin 10 iyul 2021-ci il tarixli 91 nömrəli qərarına əsasən Almaniya Beynəlxalq Əməkdaşlıq Cəmiyyəti tərəfindən icra edilən Cənubi Qafqazda Yerli İnkişaf üçün Yaxşı İdarəetmə layihəsi çərçivəsində "Dövlət qulluğunda gender bərabərliyi üzrə Kurikulum" hazırlanıb. Bu vəsait təhsil işçiləri də başda olmaqla, dövlət qulluqçularının gender bərabərliyi sahəsində təlimatlandırılması və gender məsələlərinə dair həssaslığın artırılması, eyni zamanda dövlət qulluğu sistemində gender bərabərliyinin təmin edilməsi istiqamətində bərabər imkanlar, iş yerində seksual qısnama hallarının aradan qaldırılması çərçivəsində görüləcək tədbirlər barədə onların məlumatlandırılması və digər məsələlər baxımından əhəmiyyətlidir (Azərbaycan Respublikasının Ailə, Qadın və Uşaq Problemləri üzrə Dövlət Komitəsi, 2021).

Bununla yanaşı, Avropa Şurasının Gənclər Sektorunun 2020-2021-ci illər üçün prioriteti olan "Sosial İnklüzivliyin, Fəal İştirakın, Gender Bərabərliyi və Avropa İnsan Hüquqları Konvensiyasının 14-cü maddəsinə əsasən ayrı-seçkiliyin bütün növlərinə qarşı mübarizə" bəndini hədəfləməklə Avropa Gənclər Fondu tərəfindən dəstəklənmiş və Azərbaycan Respublikası

Gənclər Təşkilatlarının həyata keçirdiyi "Qadınların və qızların İcma Quruculuğunda İştirakçılığının Artırılması" layihəsi çərivəsində bələdçi sənədi hazırlanıb. Bu eksperimental bələdçi və təlimat vəsaiti insan hüquqları təhsili vasitəsilə gender bərabərliyi və qadın iştirakçıların səlahiyyətləndirilməsi məqsədilə onların bilik və bacarıqlarının artırılması istiqamətində təlim proqramları dizayn edən təlimçilər, fasilitatorlar, gənclər və vətəndaş cəmiyyəti təşkilatlarının işinin gücləndirilməsi üçün hazırlanıb (Azərbaycan Respublikası Gənclər Təşkilatları, 2022).

Analoji olaraq, dünyanın bir çox ölkələrində gender bərabərliyi mövzusunda təlimlər və tədris proqramları hazırlanır. Müəllimlərin bu sahədə maarifləndirilməsi üçün UNICEF, Plan International və Avropa Birliyi kimi təşkilatların təşəbbüsü xüsusi vurğulanmalıdır. Nümunə olaraq Plan International təşkilatının Kanada nümayəndəliyi tərəfindən hazırlanan "Müəllimin peşəkar inkişafında genderyönümlü pedaqogika" proqramını qeyd etmək mümkündür. Bu proqram 2020-ci ildə hazırlanaraq Cənubi Sudan, Mozambik və bir sıra digər Afrika ölkələrində müəllimlərin peşəkar inkişafını artırmaq və dəstəkləmək məqsədilə həyata keçirilib. On gün müddətində davam edən təlim proqramında təhsildə genderlə bağlı mövzuların müzakirə olunması, bu sahədə olan yeniliklərlə müəllimlərin tanışlığı, şagird mərkəzli öyrənmə, sinfin idarə olunması, dərsin planlaşdırılması, qiymətləndirmə təcrübələri barədə müəllimlərin maarifləndirilməsi nəzərdə tutulub (İNEE, 2020). Plan International təşkilatının Kanada nümayəndəliyi tərəfindən hazırlanan proqram əsasında Afrikanın bir sıra ölkələrində baş verən uğurlu dəyişikliklər tədqiqat nəticələrində qeyd olunur. Ananganın (2021) araşdırmalarına görə, Qana və Əlcəzair kimi bir sıra Afrika ölkələrində genderyönümlü pedaqogika proqramının ingilis dili, riyaziyyat və təbiət elmləri fənlərinə inteqrasiyası nəzərəçarpan inkişafa yol açıb.

Başqa bir nümunə olaraq, Avropa Birliyinin dəstəklədiyi və UNICEF-in Pakistan nümayəndəliyinin həyata keçirdiyi "Baloçistan Təhsil Proqramı" (BBEP) qeyd oluna bilər. Bu proqram Pakistanın Baloçistan əyalətinin 11 fərqli bölgəsində, ümumilikdə 1200 məktəbdə keçirilib və genderyönümlü təhsillə bağlı müəllimləri, idarəçiləri və şagirdləri maarifləndirməyi hədəf götürüb. Proqram üç əsas hissəni əhatə edib. Məktəblərdə olan informasiya idarəsi sistemlərinin genderyönümlü şəkildə qurulması, kişi və qadın müəllimlərin məktəblərdə şagirdlər üçün bərabər imkanlar yaratması, qız şagird və qadın müəllimlər üçün gigiyenik şəraitin qurulması bu proqrama daxildir. Proqramın Məktəb İnkişaf Planının tətbiq edilməsi ilə 400 məktəbdə gender bərabərliyi və təhlükəsiz məktəb mühitinin yaradılması çərçivəsində 40 faiz qız olmaqla, 140000-ə yaxın şagirdə müsbət təsiri ölçülüb (UNICEF Pakistan, 2022). Ölkəmizdə buna oxşar təcrübə Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu tərəfindən həyata keçirilib. İnstitutun müvafiq əməkdaşları Məktəb İnkişaf Planı (MİP) əsasında 6 saatlıq təlimlərdə iştirak edib, Məktəb İnkişaf Planına gender məsələlərinin inteqrasiyasını, inzibati və pedaqoji heyətə genderyönümlü metodiki dəstəyin yollarını öyrəniblər.

Növbəti nümunə, UNICEF və Plan International tərəfindən birlikdə hazırlanan "Gender Transformativ Təhsil" layihəsidir. Bu layihənin əsas məqsədləri təhsil sisteminin bütün istiqamətlərinə, siyasət və pedaqogikadan tutmuş insanlarla olan münasibətlərə qədər bir çox məsələlərdə, stereotipləri qırmaq, gender normalarının yenilənməsini düşünmək, sistemdə bərabərsizlik və əsarət problemlərinin kökünü taparaq onlara fərqli həll yolları tətbiq etməkdən ibarətdir. Bu proqram bir çox Afrika və Asiya ölkələrində uğurla tətbiq olunub (UNICEF, 2021).

Vyana Universiteti tərəfindən hazırlanan və Avstriyada pilot layihə olaraq tətbiq edilən REFLECT proqramı digər uğurlu nümunədir. Bu proqram nəzəri olaraq Aktiotop modeli (Ziegler et al., 2005) üzrə qurulub, müəllimlərin obyektiv və subyektiv hərəkət qabiliyyətlərini inkişaf etdirmək üçün nəzərdə tutulub. Aktiotop fərdi və fərdin qarşılıqlı əlaqədə olduğu sosial və informasiya mühitini əhatə edir (Ziegler et al., 2013). Aktiotop modelə görə, fərdin qabiliyyətləri yoxdur; xüsusi istedad anlayışı müəyyən bir sahədə nisbətən üstün olan və yüksək

səviyyədə icra olunan hərəkətlərin hərtərəfli inkişafını əhatə edir. Yəni modelin mərkəzində fərd və fərdin hərəkətləri dayanır. Aktiotop model müəllimlərin işlərini icra tərzini və təhsil hədəflərini həm fərdi, həm pedaqoji fəaliyyət, həm də ətraf və sosial mühit baxımından dəyərləndirən bir sistemdir.

Pilot layihə kimi Aktiotop modelinin tətbiq edildiyi REFLECT proqramı 100 saat olmaqla 2 semestr həyata keçirilib. 34 müəllim və onların 568 şagirdinin iştirak etdiyi layihənin nəticələri REFLECT proqramının effektiv olduğunu göstərib. Müəllimlərin fərdi və mühitə görə icra tərzində oğlanlar və qızlar üçün də eyni dərəcədə inkişaf müşahidə edilib və şagirdlərin də gender bərabərliyi və ədalətli bir sinif mühiti haqqındakı fikirlərində müsbət dəyişikliklər ortaya çıxıb. Eləcə də müəllimlərin tədris prosesində REFLECT proqramından istifadə etməsi təhsil sistemində gender bərabərliyinin öyrədilməsi üçün böyük bir imkan yaradıb (Kollmayer et al., 2020).

Məktəbdə genderyönümlü yanaşma təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə dəstək verir (Ananda, 2009). Təhsil müəssisələrində gender yanaşmasını nəzərə alan pedaqoji təcrübələrin uğurlu tətbiqi üçün müəllim və rəhbər heyətin maariflənməsinin, məktəb mühitində bu yanaşmaya riayət olunmasının əhəmiyyəti var.

METODOLOGİYA

Tədqiqatın aparılmasında tendensiyaları aşkar etmək, orta göstəriciləri hesablamaq, əlaqələri qiymətləndirmək və ümumi fikirlər əldə etmək üçün rəqəmsal məlumatların təhlili və toplanmasında kəmiyyət metodologiyasından, tədqiqat metodu olaraq isə sorğudan istifadə olunub. Onlayn sorğu anketi əsas alət olaraq seçilib, məlumatlar bu yolla toplanıb və təhlilləri təqdim edilib. Tədqiqatda ortalamalar müəyyən edilib, proqnozlar verilib, əlaqələr yoxlanılıb. Tədqiqatın əsas məqsədi seçilən metod vasitəsilə müəllimlərin peşəkar inkişafında genderyönümlü yanaşmanın, ümumi təhsildə gender məsələlərinin nəzərə alınmasının vacibliyinin nə dərəcədə əhəmiyyətli olmasını müəyyən etmək və hazırlanacaq peşəkar inkişaf proqramı ilə bağlı müzakirələri inkişaf etdirməkdir.

Tədqiqat sualları:

- Müəllimlərin ümumi təhsildə gender məsələlərinin nəzərə alınması haqqında fikirləri nədir?
- Müəllimlərin peşəkar inkişafında genderyönlü yanaşmanın nəzərə alınması haqqında fikirləri nədir?

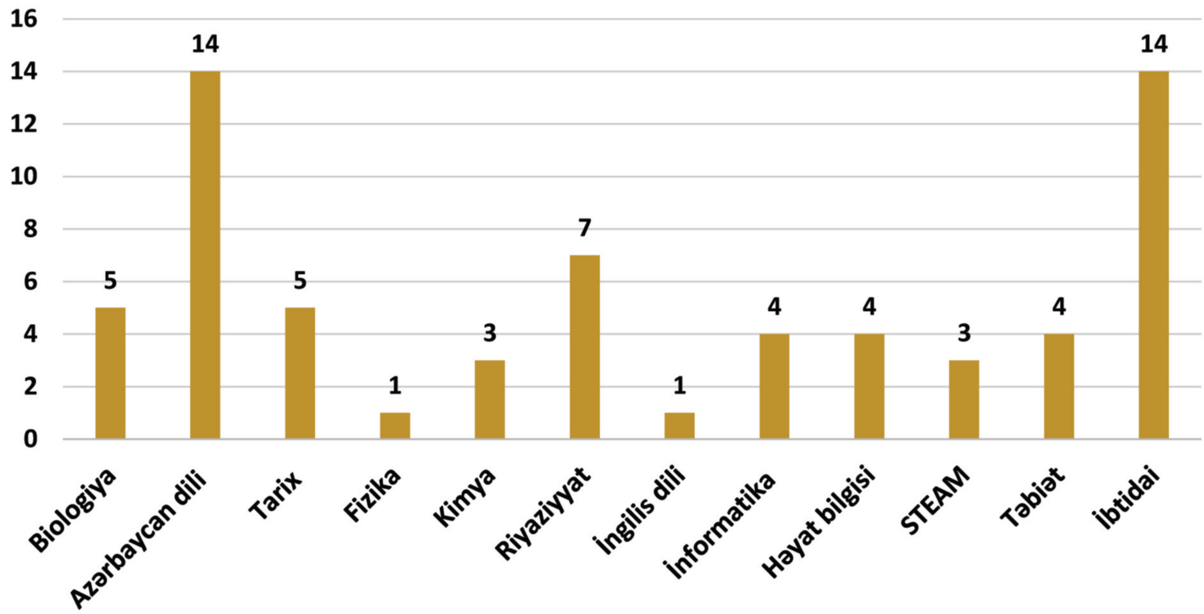
Suallar tədqiqatın mövzusuna uyğun olaraq, mövzu haqqında kifayət qədər məlumat almağa yönəlib. Respondentlər ümumilikdə açıq və qapalı olmaqla 20 sualı cavablandırıblar. Sorğu sualları 2 hissədən ibarətdir: demoqrafik məlumatlar və münasibəti ölçən suallar. Demoqrafik məlumatlar respondentlərin cinsi, yaşı, iş təcrübəsi, tədris etdiyi fənni əhatə edir. İkinci hissə isə müəllimlərin ümumi təhsildə gender məsələlərinin və peşəkar inkişafında genderyönümlü yanaşmanın nəzərə alınmasına dair münasibətlərini ölçən suallardan ibarətdir. Tədqiqat çərçivəsində sorğu suallarının hazırlanmasından sonra 18 respondent ilə sınaqdan keçirilib və etibarlılığı (reliability) hesablanmış və validliyi (validity) yoxlanıb. Statistik hesablanma ilə etibarlılıq, Kronbax alfa (α) dəyəri 0,83 olub. Kronbax alfa (α) 0 ilə 1 arasında dəyişir, daha yüksək dəyərlər sorğunun daha etibarlı olduğunu göstərir. Kronbax alfa (α) dəyəri 0,83 bərabər olması sorğunun etibarlı olduğunu göstərir. Sorğu əsas mərhələdə heç bir dəyişiklik edilmədən tətbiq olunub. Tədqiqat çərçivəsində sorğu "Google Forms" vasitəsilə hazırlanıb və sorğuya keçid müəllim qruplarına Whats app vasitəsilə göndərilib.

Sorğuda dixotom (Bəli&Xeyr) və 5 likertli ("Qətiyyən razı deyiləm", "Razı deyiləm", "Qismən razıyam", "Razıyam", "Tamamilə razıyam") sualların təhlili prosesi başlamadan öncə "Bəli" və "Xeyr" 0, 1, likertlər isə 1-5 rəqəmləri ilə kodlaşdırılaraq standartlaşdırılıb. Yekunda data təmizlənmiş və statistik təhlil olunub.

Respondentlər haqqında ümumi məlumat

Sorğuda, ümumilikdə, 65 fənn müəllimi iştirak edib. Sorğuda iştirak edən müəllimlərin

Diaqram 1 Tədris etdiyi fənnə görə müəllim sayı



tədris etdikləri fənnə görə say tərkibi Diaqram 1-də təsvir olunub.

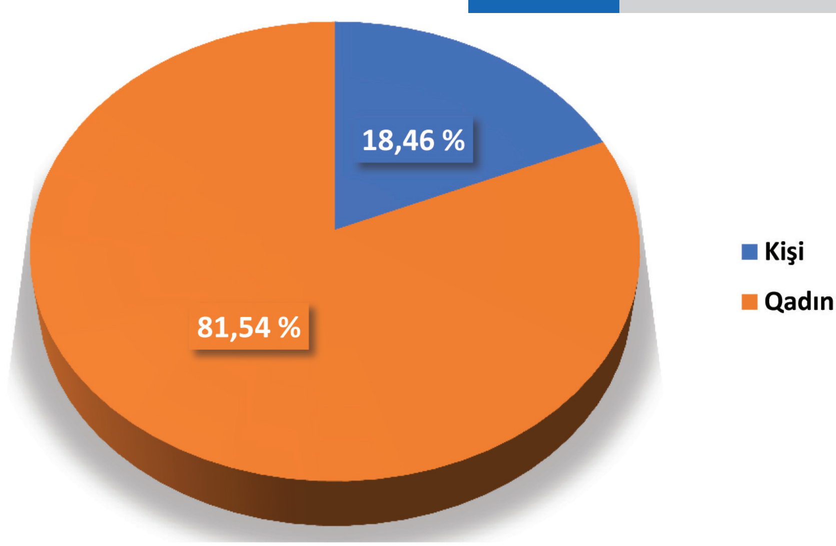
Sorğuda iştirak edən müəllimlərin cins tərkibi Diaqram 2-də göstərilib.

Yaşa və iş təcrübəsinə görə sorğuda iştirak edənlərin sayı Cədvəl 1-də əks olunub.

Respondentlərin həftəlik dərs saatları ilə bağlı məlumatlarına nəzər saldıqda, əsasən 19-24 saat dərs deyən müəllimlərin sayının (22) üstünlük təşkil etdiyi aşkar edilib. Həftəlik dərs saatlarının miqdarı 7-12, 13-18 və 25-36 saat olan müəllimlərin sayı isə demək olar bərabər (12-13) olub (Diaqram 3).

Peşəkar iş təcrübəsinə görə müəllimlərin paylanması Diaqram 4-də təsvir olunub.

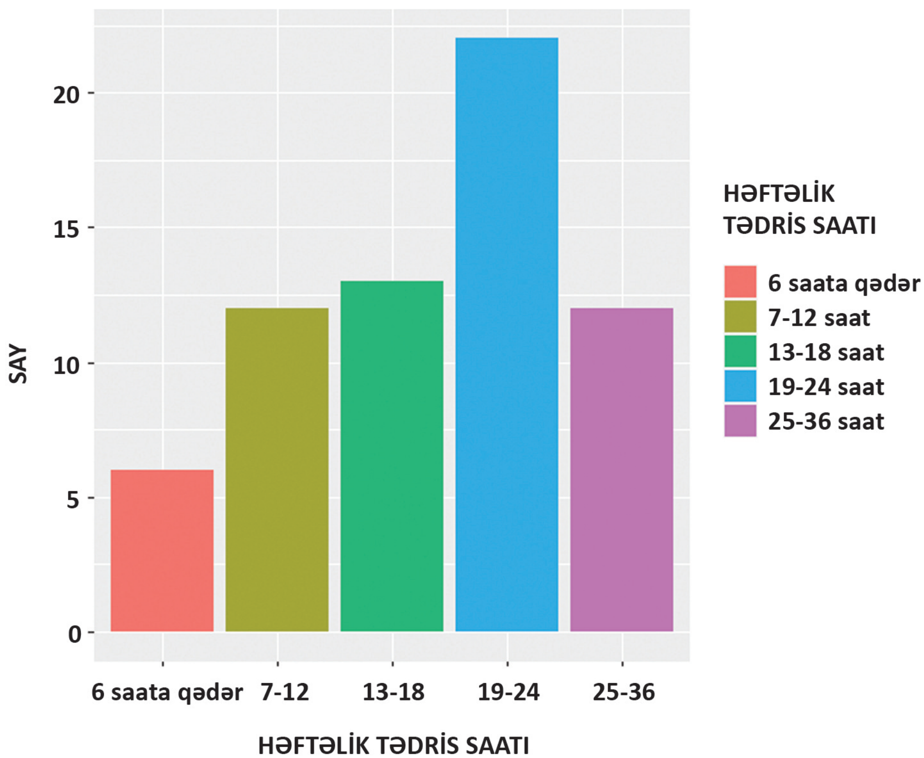
Diaqram 2 Diaqram 2. Sorğu iştirakçılarının cins tərkibi



Cədvəl 1 Yaşa və iş təcrübəsinə görə sorğuda iştirak edənlərin sayı

Yaş	26-35			36-45				46-57			56-65
İş təcrübəsi	3-5 il	6-10 il	11-20 il	3-5 il	6-10 il	11-20 il	21 ildən çox	6-10 il	11-20 il	21 ildən çox	21 ildən çox
Say	2	5	7	1	5	17	9	1	3	13	2

Diaqram 3 Respondentlərin həftəlik dərs saatları

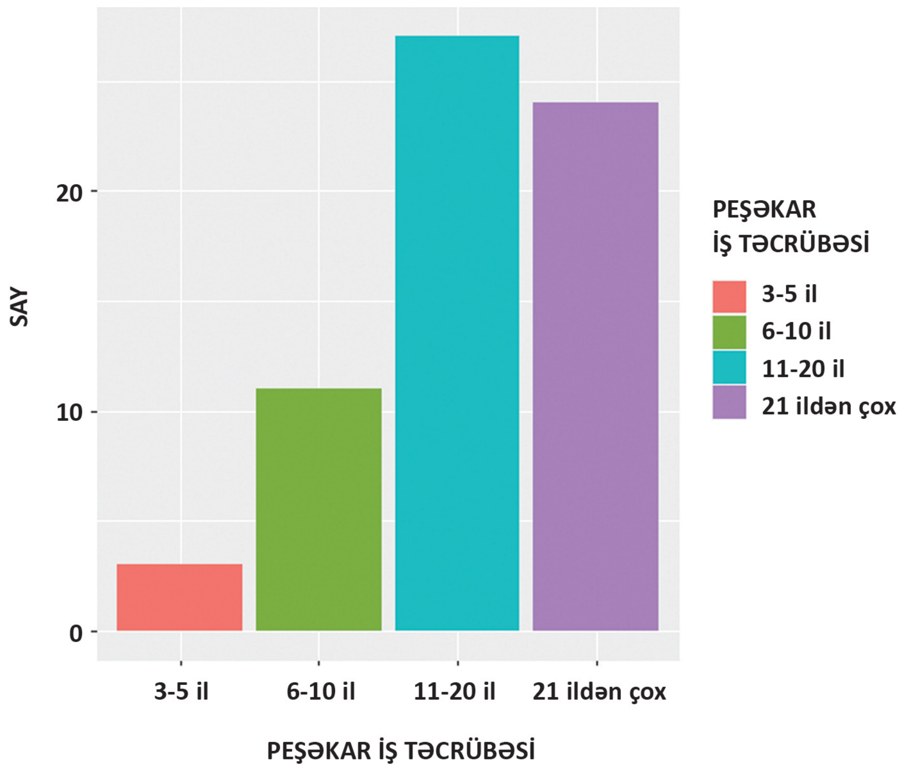


TƏDQİQATIN NƏTİCƏLƏRİ

Respondentlərə verilən ilk sual cins və genderə aid ifadələrlə tanışlıqlarına dair olub. Maraqlıdır ki, sorğunu cavablayan müəllimlərin demək olar hamısı (97%) bu haqda məlumatlı olduqlarını bildirib. Az sayda (3%) müəllim isə bu haqda məlumatlı olmadıqlarını qeyd edib (Diaqram 5).

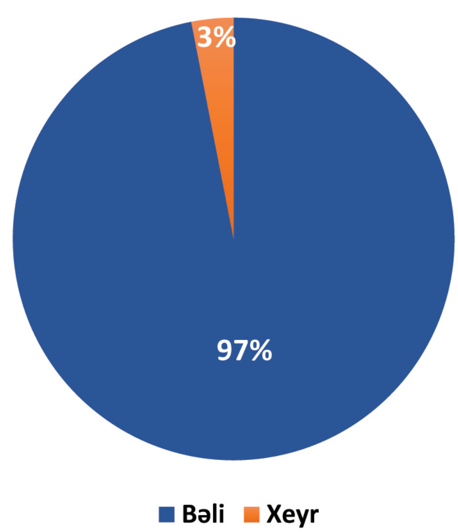
"Genderyönümlü təlim metodları" vəsaitində genderin tərifi kişi və ya qadına aid olan sosial, davranış və mədəni gözləntilər, atributlar və normalar kimi izah edilir (International Finance Corporation, 2021). Sorğu iştirakçılarının Gender ifadəsini qısa olaraq necə izah edərdiniz? sualına cavabları daha ümumi olub. Belə ki, iştirakçıların 87%-nin cavabı kişi və qadınların hüquq bərabərliyi kimi qeyd edilib. Digər 13% isə cavablarında daha əhatəli, *"Cinslər arasında sosial, hüquqi, psixoloji cəhətdən bərabərlik", "Bioloji xüsusiyyətlərindən daha çox sosial və mədəni xüsusiyyətlərinə görə kişi və qadın arasındakı fərqlər", "Qadın və kişinin cinsindən asılı olmayaraq cəmiyyətdəki sosial yeri", "Cins bioloji, gender sosioloji aspektdən yanaşmadır"* kimi fikirlər yer alır.

Diaqram 4 Peşəkar iş təcrübəsinə görə müəllimlərin paylanması



Gender yanaşmasını nəzərə alan məktəb, akademik, sosial, sağlam və təhlükəsiz mühitin və onu əhatə edən cəmiyyətin həm qızların, həm də oğlanların xüsusi ehtiyaclarını nəzərə alan məktəbdir. Belə məktəbdə tədris strategiyaları, tədris və təlim materialları, sinifdə qarşılıqlı ünsiyyət və öyrənmənin idarə edilməsi də gender bərabərliyi nəzərə almaqla qurulur. Binalar, mebel və avadanlıqlar da daxil olmaqla məktəbdəki fiziki mühit gender baxımından uyğun olur (Ananda, 2009). Bütün bunlarla bərabər, müəllimlər güclü akademik və pedaqoji bacarıqlara sahib olmalıdırlar. Yalnız bu zaman şagird daha çox öyrənə bilər (Ballou 1996; Ehrenberg və Brewer 1995; Ferguson and Ladd 1996). Belə ki, şagirdlər daha çox təcrübəli müəllimlərdən öyrənirlər (Darling-Hammond, 2000, Rivkin, et al., 1998). Tədqiqatlara əsaslanaraq müəllimlərin dərsin planlaşdırılması, tədris prosesinin, sinfin idarə edilməsi və fəaliyyətin qiymətləndirilməsində, o cümlədən tədris prosesi zamanı qız və oğlan şagirdlər

Diaqram 5 Cins və genderə aid ifadələrlə tanışlıq



üçün bərabər imkanların yaradılması haqqında fikirləri öyrənilib. Belə ki, “Dərsin planlaşdırılması zamanı həm qızların, həm də oğlanların iştirakını təmin edən öyrənmə mühitinin

Cədvəl 2 "Dərsin planlaşdırılması zamanı həm qızların, həm də oğlanların iştirakını təmin edən öyrənmə mühitinin qurulmasına diqqət edilir" fikrinə münasibət

Cins	Qətiyyən razı deyiləm	Qismən razıyam	Razı deyiləm	Razıyam	Tamamilə razıyam
Kişi	83%	7%	7%	1%	2%
Qadın	7%	16%	7%	39%	31%

Cədvəl 3 "Təhsil ocaqlarında gender bərabərliyinin təşviqinin vacib üsul"u sualına münasibət

Cins	"Qız kimi" və ya "kişi kimi" bənzətmələri ilə şagirdləri prosesə stimullaşdırın	Gender stereotiplərini özündə əks etdirməyən tədris materiallarından istifadə edin	İstifadə olunan tədris materiallarında gender bərabərliyinin qorunmasına diqqət edin	Sinfə, yaxud hər hansı bir auditoriyaya müraciət edərkən "hamı" əvəzliyindən istifadə edin
Kişi	0.12%	16%	5%	33%
Qadın	11%	19%	25%	43%

qurulmasına diqqət edilir" fikrinə sorğu iştirakçılarının cavabları Cədvəl 2-dəki kimi olub.

Nəticələrdən göründüyü kimi sorğuda iştirak edən kişi müəllimlərin cavabları qadınların cavabından tam fərqlidir. Məktəblərdə gündəlik həyatda şagirdlər və müəllimlər öz cinsi kimliklərini nümayiş etdirirlər və eyni zamanda onların kimliklərinin çərçivəyə salındığı gender sərhədlərini yenidən qururlar (Hall, 2002). Sinifdə oğlanlar cavab verərkən qışqırmaqla, qızları qorxutmaq üçün həm fiziki, həm də şifahi olaraq zorakılıq etməklə üstünlük təşkil edirlər. Onlar davamlı olaraq qızları idarə edir, müqavimət göstərənləri isə daha da alçaltmaq üçün istehzaya məruz qoyurlar (Dunne, 2007).

Aşağıdakı mülahizələrdən hansıların "Təhsil ocaqlarında gender bərabərliyinin təşviqinin vacib üsul"u olduğunu hesab edirsiniz? (Bütün uyğun variantları seçin) sualına qadın respondentlərin cavabları kişi respondentlərdən çox fərqlənir (Cədvəl 3).

Bu, eynilə Johns Hopkins Bloomberg İctimai Səhiyyə Məktəbi tərəfindən həyata keçirilən təlim proqramının məqsədində nəzərdə tutulan kimi təkcə sağlamlığı yaxşılaşdırmaq deyil, həm də müsbət fərdi və kollektiv fəaliyyətə imkan yaratmaqla qızlar və onların icmalarına "güclü qızlar" ifadəsi ilə hərəkətə keçmək, təhqirlərə və zorakılığa qarşı dura bilmək və öz arzularının arxasınca getmək səlahiyyətini verməyin zamanı olduğunu bildirir (Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health, 2011). Sorğu iştirakçılarının cavabları da artıq məktəblərdə genderyönümlü yanaşmanın təşviqinin vacibliyini önə çıxarır. Belə ki, "Genderyönümlü pedaqogika, müəllimləri dərsin planlaşdırılması, tədrisi, sinfin idarə edilməsi və fəaliyyətin qiymətləndirilməsinə yönləndirən inklüziv yanaşmadır" fikrinə sorğuda iştirak edən qadın və kişilərin yanaşmaları fərqli olub. Belə ki, qadın respondentlərin yanaşmasının birmənalı olmaması müşahidə edilir (Cədvəl 4).

Təhsildə gender bərabərliyi qızların və qadınların, oğlanların və kişilərin təhsildən bərabər şəkildə yararlanmaq, iştirak etmək, təhsil almaq və ondan faydalanmaq hüququdur. Bu bir sıra milli və beynəlxalq sənədlərlə təmin edilir: UNESCO-nun Təhsildə ayrı-seçkiliyə qarşı

Cədvəl 4 "Genderyönümlü pedaqogika, müəllimləri dərsin planlaşdırılması, tədrisi, sinfin idarə edilməsi və fəaliyyətin qiymətləndirilməsinə yönləndirən inklüziv yanaşmadır" fikrinə münasibət

Cins	Qətiyyən razı deyiləm	Qismən razıyam	Razı deyiləm	Razıyam	Tamamilə razıyam
Kişi	0.11%	0.41%	8%	41%	8%
Qadın	4%	3%	22%	36%	8%

Cədvəl 5 Təhsildə genderyönümlü yanaşmanı təşviq edən hər hansı bir təlimdə iştirak

Cins	Bəli	Xeyr	Cəmi
Kişi	3	9	12
Qadın	17	36	53

Cədvəl 6 Təhsildə genderyönümlü yanaşmanı təşviq edən təlimlərin keyfiyyətinə münasibət

Cins	Əla	Orta	Pis	Yaxşı	Yekun
Kişi	16.67%	33.32%	0.01%	50%	100%
Qadın	20.51%	25.64%	2.56%	51.28%	100%

Konvensiyası (UNESCO, 1960), Qadınlara qarşı ayrı-seçkiliyin bütün formalarının ləğv edilməsi haqqında Konvensiya (CEDAW, 1981), Uşaq Hüquqları Konvensiyası (CRC, 1989) , Davamlı İnkişaf Məqsədləri (DİM) 4 və 5 (SDGs, 2015) və İnkişaf üzrə Yeni Avropa Konsensusunda (2017) Avropa İttifaqı (Aİ) tərəfindən irəli sürülən "Heç kəsi geridə qoyma" yanaşması.

Təhsildə gender bərabərliyi təkcə məktəblərdə təhsil alan oğlan və qızlara deyil, həm də kişi və qadın pedaqoqlara, məktəb rəhbərləri, təlimçilər, o cümlədən təhsil orqanlarının əməkdaşlarına da şamil edilməlidir (European Union, 2020). Beləliklə, müəllimin öyrənmədəki rolunu nəzərə alaraq peşəkar inkişaf proqramlarının hazırlanmasında genderyönümlü yanaşmaya xüsusi diqqət edilməlidir. Respondentlərin "Siz təhsildə genderyönümlü yanaşmanı təşviq edən hər hansı bir təlim(lər)də iştirak etmisinizmi?" sualına cavabları Cədvəl 5-dəki kimi olub.

Təhsildə genderyönümlü yanaşmanı təşviq edən təlimlərin məcburi və ya icbari olması ilə bağlı sorğu iştirakçılarının fikirləri öyrənilib. Bu sualı ümumilikdə 55 nəfər cavablandırıb. Onlardan 11 nəfəri (20%) "Bəli" cavabı verməklə təlimlərin məcburi, 44 nəfər (80%) "Xeyr" cavabı qeyd etməklə təlimlərin könüllü olduğunu bildirib.

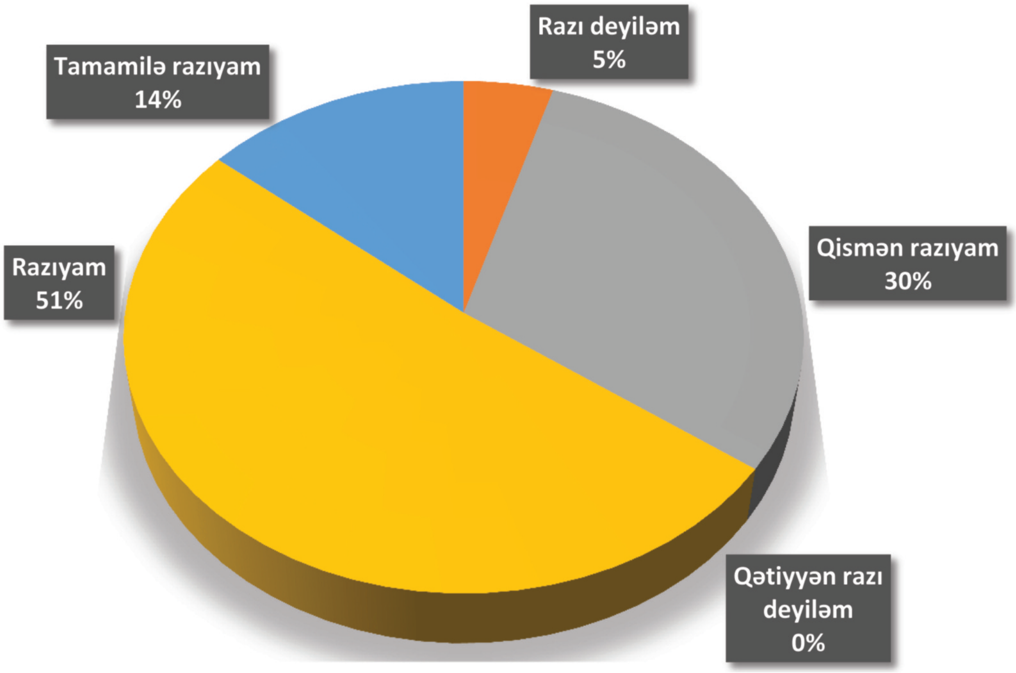
Təhsildə genderyönümlü yanaşmanı təşviq edən təlimlərin keyfiyyəti respondentlər tərəfindən Cədvəl 6-dakı kimi qiymətləndirilib.

Nəticələr göstərir ki, təhsildə genderyönümlü yanaşmanı təşviq edən təlimlərin keyfiyyəti, ümumilikdə yaxşı kimi dəyərləndirilir. Müəllimlərin peşəkar inkişafında genderyönümlü yanaşmanın nə dərəcədə vacib və əhəmiyyətli olması ilə bağlı respondentlərin fikirləri öyrənilib. Onların "Keçirilən təlimlər tədris prosesinin səmərəli aparılması üçün faydalıdır" fikrinə cavabları Diaqram 6-da təsvir olunub.

Respondentlərin cavablarının cinsə görə paylanması Cədvəl 7-də əks edilib.

Genderyönümlü yanaşmanı təşviq edən təlimlər qadın və kişi iştirakçıların xüsusi öyrənmə ehtiyaclarını və bunların harada fərqlənə biləcəyini, eləcə də gender dinamikasının, rolların və gözləntilərin öyrənmə təcrübəsinə necə təsir göstərə biləcəyini nəzərə alan təlim metodlarını və təlim materiallarını əhatə edir (IFC, 2021). Müəllimlərin peşəkar inkişaf ehtiyacları nəyin?, kimə?, necə?, harada?, nə vaxt? öyrədilməsi və öyrənmənin necə baş verməsi ilə əlaqədardır.

Diaqram 6 Keçirilən təlimlərin tədris prosesinin səmərəli aparılması üçün faydalılığı



Cədvəl 7 Keçirilən təlimlərin tədris prosesinin səmərəli aparılması üçün faydalılığı

Cins	Qismən raziyam	Razı deyiləm	Razıyam	Tamamilə razıyam	Yekun
Kişi	57.14%	0.01%	14.28%	28.57%	100%
Qadın	21.43%	4.76%	50.00%	23.81%	100%

MƏHDUDİYYƏTLƏR

Tədqiqat zamanı ortaya çıxan məhdudiyyətlər sırasına onlayn sorğuda iştirak edən müəllimlərin əksəriyyətinin (45) təhsildə genderyönümlü yanaşmanı təşviq edən hər hansı bir təlimdə iştirak etməməsini göstərmək olar. Müəllimlər təlimdə iştirak etdikdən sonra onu öz sinif təcrübələrinə inteqrasiya etməsi, bu təcrübələrin müəllimin tədris prosesini necə gücləndirdiyini, o cümlədən şagirdlərin akademik nailiyyətlərinə təsirini ölçməyə imkan verməsi məqsədəuyğun olardı. Bununla yanaşı, tədqiqat aləti kimi yalnız sorğudan istifadə olunub. Daha obyektiv nəticələr üçün sorğu ilə yanaşı digər tədqiqat metodlarından da istifadə etmək faydalı olardı. Digər məsələ odur ki, onlayn sorğulardan əldə olunan məlumatlar insanlarla üzbəüz müzakirələr zamanı əldə olunan məlumatlar qədər zəngin deyil.

NƏTİCƏ VƏ TƏKLİFLƏR

Cari tədqiqatla təhsildə genderyönümlü yanaşmanın təşviqi ilə müəllimlərin dərs planlaşdırılması, tədrisi, sinfin idarə edilməsi və fəaliyyətin qiymətləndirilməsinə dair mövcud vəziyyət tədqiq olundu. Aydın oldu ki, təhsildə gender bərabərliyində dəyişikliyə nail olmaq üçün idarəetmədə, dərslik və kurikulumlarda,

müəllimlərin təlimində, valideyn və icmalarda, planlaşdırma və siyasətdə yeni yanaşmalar tətbiq etmək vacibdir (European Union, 2020).

Tədqiqatın nəticəsi olaraq, müəllimlərin peşəkar inkişafını təmin etmək məqsədilə 20 saatlıq ixtisasartırma proqramı hazırlandı. Proqram beş moduldan ibarət olmaqla "Məktəbdə gender bərabərliyi və təhsil siyasəti", "Gender və məzmun", "Gender və öyrənmə mühiti", "Gender və pedaqoji strategiyalar", "Gender və planlaşdırma" mövzularını əhatə edir. Proqramda mövzuların məntiqi ardıcıllığı, bir-biri ilə əlaqəliliyi, sadədən mürəkkəbə doğru sıralanması mövcud tədris və məzmuna uyğunlaşdırılmış, müəllimlərin real təcrübələri üzərində sistemləşdirilib.

Apardığımız tədqiqat gələcəkdə bu və ya oxşar mövzuda həyata keçiriləcək tədqiqatlar üçün mənbə rolunu oynamaqla yanaşı, onlar üçün tövsiyə və imkanlar təqdim edir:

- Qızlar və oğlanların STEM, texniki peşə sahələrinə gender bərabərliyi gözlənilməklə cəlb olunması;
- Müəllimlərin inklüzivliyi, effektiv ünsiyyəti, tənqidi düşüncəni, oğlan və qızlar arasında bərabərliyi təmin edən tapşırıqlara əsaslanan öyrənən mərkəzli metodologiyadan istifadənin həyata keçirilməsi (European Union, 2020).
- Məktəblərdə genderyönümlü yanaşmanın qızların və oğlanların öyrənmə nailiyyətlərinin yüksəldilməsinə təsiri (Ananda, 2009).

Bu istiqamətdə gələcəkdə aparılacaq tədqiqatların nəticələrini təhlil və müqayisə etmək həqiqətən maraqlı olardı.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1 Ananga, E.D. (2021). *Gender Responsive Pedagogy for Teaching and Learning: The Practice in Ghana's Initial Teacher Education Programme.* Creative Education, 12(04), 848–864. https://doi.org/10.4236/ce.2021.124061

2 Ananda, P. (2009). *Gender Responsive Pedagogy (GRP), a way of attending the quality of learning.* https://rb.gy/gf31y

3 Azərbaycan Respublikası Gənclər Təşkilatları. (2022). *İnsan hüquqları təhsili vasitəsilə gender bərabərliyi.* Bakı.

4 Azərbaycan Respublikasının Ailə, Qadın və Uşaq Problemləri üzrə Dövlət Komitəsi. (2021). *Dövlət qulluğunda gender bərabərliyi üzrə kurikulum.* Bakı Dövlət Universiteti.

5 Azərbaycan Respublikasının Ailə, Qadın və Uşaq Problemləri üzrə Dövlət Komitəsi. (2021). *Gender (kişi və qadınların) bərabərliyinin təminatları haqqında Azərbaycan Respublikası Qanununun 20-ci maddəsinə əsasən 2020-ci il üzrə məlumat.* https://rb.gy/w4id8

6 Ballou, D. (1996). *Do Public Schools Hire the Best Applicants?* The Quarterly Journal of Economics, 97–133.

7 Boniol, M., McIsaac, M.,Xu,L., Wuliji, T., Diallo, K., and Campbell, J. (2019). *Gender Equity In The Health Workforce: Analysis of 104 Countries (No.WHO/HIS/HWF/Gender/WP1/2019.1).* Geneva: World Health Organization.

8 Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence.* Education Policy Analysis Archives, 8(1). http://olam.ed.asu.edu/epaa/v8n1/

9 Dunne, M. (2007). *Schools and the production of gendered identities: Insights from Ghana and Botswana. Commonwealth Education Partnership 2007.* London: Nexus Strategic Partnerships.

10 Ehrenberg, R.G., and Brewer, D.J. (1995). *Did Teachers' Verbal Ability and Race Matter in the 1960s?* Coleman Revisited. Economics of Education Review, 14(1): 1–21.

11 European Union. (2020) *Gender Equality in Education.* ISBN 978-92-76-25177-4 ISSN 1977-6411 doi: 10.2841/466471 MN-BB-20-009-EN-N

12 Ferguson, R.F., and Ladd, H. (1996). *How and Why Money Matters: An Analysis of Alabama Schools.* In Holding Schools Accountable: Performance-Based Reform in Education, edited by H. F. Ladd. Washington, DC: Brookings Institution.

13 Hal, S. (2002) *Who needs 'identity'? Identity: A reader.* London, Sage. pp15–30.

14 Heyder, A., Kessels, U., and Retelsdorf, J. (2020). Geschlechterstereotype in der Schule. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychol. Pädagogische Psychol.* 51, 69–70. doi: 10.1026/0049-8637/a000209

[15] Hyde, J.S. (2005). The gender similarities hypothesis. *Am. Psychol.* 60, 581–592. doi: 10.1037/0003-066X.60.6.581

[16] International Finance Corporation (IFC). (2021). *Gender-Responsive Training Methods.* https://commdev.org/publications/gender-responsive-training-methods-a-guidance-note/

[17] Inter-agency Network for Education in Emergencies (İNEE). (2020). *Gender responsive pedagogy teacher training.* Plan International Canada. https://inee.org/resources/gender-responsive-pedagogy-teacher-training-pack-grptt

[18] Inter-agency Network for Education in Emergencies (İNEE). (2020). Gender transformative education. Plan International. https://plan-international.org/uploads/sites/28/2022/03/GLO-AOGD-IQE_Gender-Transformative-Education-and-Programming_ENG_2020-08.pdf

[19] John Hopkins Bloomberg School of Public Health/ Center for Communication Programs. (2011). *Go Girls! Community-based Life Skills for Girls: A Training Manual. Baltimore.* Developed under the terms of USAID Contract No. GHH-1-00-07-00032-00, Project SEARCH, Task Order 01. Retrieved from: https://www.th/go-girls-community-based-life-skills-girls-training-manual

[20] Kite, M.E., Deaux, K., and Haines, E.L. (2008). “Gender stereotypes,” in *Psychology of Women: A Handbook Of Issues And Theories,* Vol. 2, eds Denmark, F. L., and Paludi, M. A., (Westport, CO: Praeger Publishers), 205–236.

[21] Kollmayer, M., Pfaffel, A., Schober, B., and Brandt, L. (2018). Breaking away from the male stereotype of a specialist: gendered language affects performance in a thinking task. *Front. Psychol.* 9:985. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00985

[22] Kollmayer, M., Schultes, M.T., Lüftenegger, M., Finsterwald, M., Spiel, C., & Schober, B. (2020). REFLECT – A Teacher Training Program to Promote Gender Equality in Schools. *Frontiers in Education,* 5. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00136

[23] Lüftenegger, M., Schober, B., Van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., and Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal – do autonomy and selfregulation in school result in well prepared pupils? *Learn. Instruct.* 22, 27–36. doi: 10.1016/j.learninstruc.2011.06.001

[24] Meece, J.L., Glienke, B. B., and Burg, S. (2006). Gender and motivation. *J. Sch.Psychol.* 44, 351–373. doi: 10.1016/j.jsp.2006.04.004

[25] Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (Ankara, 2021), ÖZEL YETENEK VE BİLSEM’LER. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/12144346_OZEL_YETENEK_VE_BYLSEM.pdf

[26] Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., and Kain, J.F. (1998) *Teachers, Schools and Academic Achievement.* Paper presented at the Association for Public Policy Analysis and Management, New York City.

[27] Steffens, M.C., and Jelenec, P. (2011). Separating implicit gender stereotypes regarding math and language: implicit ability stereotypes are self-serving for boys and men, but not for girls and women. *Sex Roles* 64, 324–335. doi: 10.1007/s11199-010-9924-x

[28] UNICEF Pakistan. (2020). *Gender Equality in Education: Practical Guidance.* European Union. https://europa.eu/capacity4dev/higher-education/file/108576/download?token=1jwc-yJG

[29] UNICEF. (2021). *Gender Transformative Education: Reimagining education for a more just and inclusive world.* Plan International, Transform Education, UNGEI. https://www.unicef.org/reports/gender-transformative-education

[30] UNESCO. 2020. Global Education Monitoring Report – Gender Report: A new generation: 25 years of efforts for gender equality in education. Paris, UNESCO. Retrieved at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374514/PDF/374514eng.pdf.

[31] UNESCO Bangkok. (2017) a. Integration of Gender-Responsive Pedagogy in pre– and in-service teacher training courses in Ethiopia. *Bangkok: UNESCO Bangkok.* Retrieved from: https://bangkok.unesco.org/sites/default/files/assets/article/Teachers%20Education/GenderAssessment-May2017/Ethiopia_Demissew.pdf

[32] UNESCO Bangkok. 2017b. Preparation of a comprehensive Gender-Responsive Pedagogy (GRP) Toolkit. *Bangkok: UNESCO Bangkok.* Retrieved from: https://bangkok.unesco.org/sites/default/files/assets/article/Teachers%20Education/GenderAssessment-May2017/Solomon-UNESCO_IICBA.pdf

İNKİŞAF ETMİŞ ÖLKƏLƏRİN VƏ AZƏRBAYCANIN ÜMUMTƏHSİL PİLLƏSİNDƏ QİYMƏTLƏNDİRMƏ SİSTEMLƏRİNİN MÜQAYİSƏLİ TƏHLİLİ

İLHAM CAVADOV, Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent,
Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun direktor müavini.
E-mail: i.cavadov@arti.edu.az
https://orcid.org/0009-0004-8522-320X

AYNUR HƏŞİMOVA, Bakı Dövlət Universitetinin doktorantı,
Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun mütəxəssisi.
E-mail: aynur.hashimova@arti.edu.az
https://orcid.org/0000-0002-5374-7226

Məqaləyə istinad:
Cavadov İ., Həşimova A. (2023). İnkişaf etmiş ölkələrin və Azərbaycanın ümumtəhsil pilləsində qiymətləndirmə sistemlərinin müqayisəli təhlili. *Azərbaycan məktəbi.* № 4 (705), səh. 25–36

ANNOTASİYA

Ölkə başçısı cənab İlham Əliyevin məqsədyönlü sosial-iqtisadi siyasəti nəticəsində ölkəmizdə təhsil sahəsində də böyük irəliləyişlər əldə edilib. Azərbaycanın dünya birliyinə daxil olması təhsilin inkişafetdirici və yaradıcı xarakterinin artırılmasını, fərdi və praktik istiqamətinin gücləndirilməsini tələb edir. Hazırda insan fəaliyyəti getdikcə əsaslı şəkildə innovativ xarakter alır. Bir qayda olaraq, ənənəvi texnologiyaların istifadəsi ilə əlaqəli reproduktiv fəaliyyətin önəmi və çeşidi əhəmiyyətli dərəcədə azalır və insan fəaliyyətinin bütün sahələrində innovativlik artır. Dünyada bu, şübhəsiz ki, təhsil sisteminə və onun keyfiyyətinə xüsusi tələblər qoyur. Azərbaycan təhsil sisteminin qlobal təhsil sisteminə tədricən inteqrasiyası üçün geniş imkanlar var. Xarici təcrübənin təhlili və ümumiləşdirilməsi yerli pedaqoji təcrübənin dərk edilməsinə, təhsilin gələcək inkişafına və təhsildə inteqrasiya proseslərinə kömək edir. Dünyada təhsilin inkişaf tendensiyalarını başa düşmək üçün ən vacib məsələ təhsilin keyfiyyət səviyyəsinin beynəlxalq tədqiqatlarla təsdiqləndiyi ölkələrin təcrübəsinin öyrənilməsidir.

Açar sözlər: Ümumi təhsil, qiymətləndirmə sistemi, bilik və bacarıqlar, standartların mənimsənilməsi, şagird, məktəb.

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 24.09.2023
Qəbul edilib: 16.11.2023

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE ASSESSMENT SYSTEM AT THE GENERAL EDUCATION LEVEL OF DEVELOPED STATES AND AZERBAIJAN

ILHAM JAVADOV, PhD in pedagogy, Associate professor, Deputy Director of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan.
E-mail: i.cavadov@arti.edu.az
https://orcid.org/0009-0004-8522-320X

AYNUR HASHIMOVA, PhD student, Specialist of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan. E-mail: aynur.hashimova@arti.edu.az
https://orcid.org/0000-0002-5374-7226

To cite this article:
Javadov I., Hashimova A. (2023). Comparative analysis of the assessment system at the general education level of developed states and Azerbaijan. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Vol. 705, Issue IV, pp. 25–36

ABSTRACT

According to the result of the intended socio-economic policy implemented by the head of the country Mr. Ilham Aliyev, great progress has been made in the education system as well as in all fields. The fact that Azerbaijan is a part of the world community requires increasing the improving and creative nature of education, strengthening its individual and practical direction. Currently, a fundamental tendency of innovation exists in human activity. As a principle, the importance and range of reproductive activity associated with the usage of traditional technologies decrease significantly, and innovative activity increases in all areas of human activity. All over the world, the key point mentioned before undoubtedly causes special demands on the education system and its quality. There are ample opportunities for the gradual integration of the Azerbaijan education system into the global education sphere. Analysis and generalization of foreign experience make it possible to comprehend the local pedagogical experience, further development of education, and integration processes in education. The most critical issue in figuring out the development trends of education in the world is to study the experience of education development in countries where the quality level of education is examined by international research.

Keywords: General education, assessment system, knowledge and skills, adoption of standards, student, school.

Article history
Received: 24.09.2023
Accepted: 16.11.2023

GİRİŞ

Beynəlxalq təcrübədə olduğu kimi Azərbaycanda da qiymətləndirmə sistemi təhsil sahəsinin inkişafında prioritet istiqamətlərdən biridir. Qiymətləndirmə sistemi tədris və təlimin təkmilləşdirilməsində, respublikada şagird nailiyyətləri ilə bağlı düzgün məlumatların əldə edilməsində, eləcə də təhsil standartlarının monitorinqinin həyata keçirilməsi baxımından mühüm mexanizm hesab olunur. Şagirdlərin təlim nəticələri və onların obyektiv şəkildə qiymətləndirilməsi təhsilin keyfiyyətinin müəyyənləşdirilməsində mühüm göstəricidir.

Ümumtəhsil sistemində şagirdlərin nailiyyətlərinin məktəbdaxili qiymətləndirilməsində üç əsas qiymətləndirmə növündən istifadə olunur:

1. Şagirdlərin ilkin bilik səviyyəsini, onların əsas bilik və bacarıqlara malik olmasını müəyyənləşdirmək üçün diaqnostik qiymətləndirmə;
2. İrəliləyişlərin monitorinqini nəzərdə tutan formativ qiymətləndirmə;
3. Şagirdlərin standart və standartlar qrupunda göstərilən məqsədlərə nail olmalarını müəyyənləşdirmək məqsədi ilə aparılan summativ qiymətləndirmə.

Bu qiymətləndirmə növləri şagirdləri tədris olunan fənlərin məzmun standartlarında müəyyənləşdirilən əsas bilik və bacarıqların mənimsənilməsi sahəsində fəaliyyət istiqamətləri ilə təmin edir.

Azərbaycanda milli qiymətləndirmə ilə yanaşı, beynəlxalq qiymətləndirmədən də istifadə olunur. Beynəlxalq qiymətləndirmənin əsas funksiyası təhsilin səviyyəsinin qiymətləndirilməsi və keyfiyyətinin yaxşılaşdırılmasıdır. Beynəlxalq qiymətləndirmədə monitorinqlər vasitəsilə müqayisə tədqiqatları aparılır, ölkədə təhsil sahəsində ümumi vəziyyət barəsində informasiya almaq, problemləri aşkara çıxarmaq, onların həlli yollarını araşdırmaq, əldə olunan nəticə və alternativləri xarici dövlətlərlə müqayisə etmək imkanı əldə edilir. Bu baxımdan Azərbaycan ümumtəhsil sistemində istifadə olunan qiymətləndirmə təcrübəsinin dünyanın aparıcı dövlətlərinin qiymətləndirmə təcrübəsi ilə müqayisəsi mühüm aktuallıq kəsb edir.

AZƏRBAYCANDA QİYMƏTLƏNDİRMƏ SİSTEMİNİN XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Azərbaycanda ümumtəhsil müəssisələrində qiymətləndirmə sisteminin müəyyən konseptual əsasları vardır. Qiymətləndirmə sxemi şagirdlərin işinin qiymətləndirilməsi və onlardan tələb olunanları aydın şəkildə göstərərək, konkret məqsəd və meyarları müəyyən edir. Bu, ilk növbədə, "Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsilin dövlət standartları" və Qiymətləndirmə Konsepsiyası sənədlərinə əsaslanır (Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil sistemində Qiymətləndirmə Konsepsiyası, 2009).

Azərbaycanda diaqnostik qiymətləndirmə yeni dərs ilinin, II yarımilin əvvəlində, tədris resurslarında nəzərdə tutulmuş hər bölmənin başlanğıcında, şagird məktəbdən məktəbə, sinifdən sinfə keçdikdə aparıla bilər. Diaqnostik qiymətləndirmənin məqsədi tədris və təlimin təşkil olunmasından əvvəl şagirdlərin bilik və bacarıqlarını müəyyənləşdirmək, yanlış bildiyi mövzuları öyrənmək və səmərəli təlim mühitinin yaradılmasıdır. Diaqnostik qiymətləndirmə zamanı müxtəlif vasitələrdən – müşahidə, tapşırıqvermə kimi üsullardan istifadə edilir. Bu qiymətləndirmənin nəticələri isə şagirdin fərdi qovluğunda saxlanılır.

Formativ qiymətləndirmə şagirdin fənn üzrə təhsil proqramında nəzərdə tutulmuş məzmunun mənimsənilməsi istiqamətində fəaliyyətini izləməyə, burada onun qarşılaşdığı maneələri müəyyənləşdirməyə və onları aradan qaldırmağa imkan verir. Bu qiymətləndirmə şifahi və yaxud yazılı şəkildə həyata keçirilir, bu yolla şagirddən alınan məlumat şərh edilir və beləliklə, şagirdlərin təlim səviyyəsi müəyyənləşdirilir və növbəti mərhələnin təşkili barəsində qərar verilir. Formativ qiymətləndirmə zamanı bir sıra vasitələrdən – müşahidə, sual-cavab, özünüqiymətləndirmə, şagirdlərin sual verməsi və s. istifadə olunur.

Summativ qiymətləndirmə təlim prosesinin konkret müddətinə qədər şagirdin əldə etdiyi biliyin və nailiyyətlərin ölçülməsi məqsədi ilə aparılır və iki mərhələdə keçirilir. Birincisi, fənlər üzrə dərsliklərdə hər bölmənin daxilində və ya sonunda aparılan kiçik summativ qiymətləndirmədir. İkincisi isə hər yarımilin sonunda aparılan böyük summativ qiymətləndirmədir.

Qiymətləndirmədə şagirdin yaşı və onların psixoloji vəziyyətinin kənar təsirlərdən qorunmasına diqqət yetirilir. Buna görə də məktəblərdə I siniflərdə summativ qiymətləndirmələr aparılmır. II və III siniflərdə böyük summativ qiymətləndirmələr (BSQ) keçirilmir, nisbətən yuxarı siniflərdə isə BSQ-lərin sayı xeyli azaldılıb. Şagirdlərin müəyyən təhsil səviyyəsində nəticələrinin müəyyənləşdirilməsi məqsədi ilə IV, IX, XI siniflərdə bütün fənlərdən böyük summativ qiymətləndirmələr keçirilir.

Qeyd edək ki ümumtəhsil məktəblərinin V-VIII siniflərində və tam orta təhsil səviyyəsinin təmayül olmayan X sinfində buraxılış imtahan fənləri ilə yanaşı, məktəbin pedaqoji şurasının qərarına əsasən müəyyən olunmuş maksimum digər 3 fənn üzrə böyük summativ qiymətləndirmə keçirilə bilər (Qiymətləndirmə standartları haqqında ümumi məlumat, 2023).

Summativ qiymətləndirmə zamanı müəllimin müxtəlif üsullardan – esse, ifadə, test, situativ tapşırıqlar, çalışma, yaradıcılıq, əl işləri, layihə və s. istifadə etməsi məqsədəuyğundur.

Summativ qiymətləndirmədə test üsulu ən çox istifadə olunan metoddur. Test üsulunun müsbət tərəfi onun qısa müddətdə və standartlar çərçivəsində şagirdin biliyinin qiymətləndirilməsini təmin etməsidir. Bununla belə bu üsulun bir sıra çatışmazlıqları vardır. Test üsulu ilə şagirdlərdə tənqidi təfəkkür, şifahi və yazılı nitq qabiliyyətini əks etdirən bacarıqların yoxlanılması effektiv olmur. Bu baxımdan, summativ qiymətləndirmə zamanı test tapşırıqlarında açıq və qapalı suallardan istifadə olunması vacibdir. Qapalı sualda yalnız bir cavabın tapılması tələb olunursa, açıq sualda müəyyən şərh və əlavə məlumatların yazılması, qeyd edilməsi şərtdir.

BÖYÜK BRİTANİYADA QİYMƏTLƏNDİRMƏ SİSTEMİ

Britaniya təhsil sistemində beş təhsil pilləsi var: erkən illər, ibtidai təhsil, orta təhsil, əlavə təhsil, ali təhsil. Bu ölkədə uşaqlar 5 yaşından 16 yaşına qədər ibtidai və orta təhsildə icbari iştirak etməlidirlər. İcbari təhsil şagirdin yaşından asılı olaraq dörd əsas mərhələyə bölünür. Birinci mərhələ 5-7 yaşadək, dördüncü və sonuncu mərhələ isə 14 yaşdan 16 yaşa qədər davam edir. İngiltərədə icbari təhsilin ilk əsas mərhələsi 5-7 yaş arası uşaqları əhatə edən ibtidai məktəbdir. İcbari təhsilin bu mərhələsində şagirdlərə ingilis dili, riyaziyyat, tarix, coğrafiya, bədən tərbiyəsi, musiqi tədris olunur. Bu mərhələnin sonunda şagirdlər ingilis dili, riyaziyyat və təbiət fənləri (science) fənlərindən biliklərinin inkişafını ölçmək üçün imtahan verirlər.

İcbari təhsilin ikinci əsas mərhələsi 7-11 yaş arası şagirdlərdən ibarətdir və 3-6 ili əhatə edir. Bu mərhələnin sonunda məktəb şagirdləri ingilis dilindən oxu, ingilis dilinin qrammatikası, durğu işarələri və orfoqrafiya, riyaziyyat, təbiət fənləri üzrə sınaqdan keçirlər. Bu mərhələdə ingilis dili və riyaziyyat fənləri üzrə imtahan milli qiymətləndirmə testləri ilə aparılır, müəllim isə hər bir şagirdin təbiət fənləri üzrə təkmilləşmə səviyyəsini müstəqil qiymətləndirir (UK Education System Guide, 2023).

Böyük Britaniyada orta təhsil, adətən, şagirdlərin əksəriyyəti üçün 11 yaşdan, Birləşmiş Krallığın bəzi yerlərində 12 və ya 13 yaşdan başlayır. 11 yaşdan 14 yaşa qədər olan şagirdlər icbari təhsilin üçüncü pilləsinə daxil olur. Bu mərhələ təhsilin 7-9-cu illərini əhatə edir. Təhsilin bu mərhələsindəki kurikulumda şagirdlərin təhsilin gələcək pillələrinə keçməzdən əvvəl bəzi əsas bilikləri əldə etmələri nəzərdə tutulan yeni fənlər də yer alır. 11-14 yaş arası şagirdlər musiqi, riyaziyyat, elm, ingilis dili və s. kimi geniş spektrli fənləri öyrənir, 14 yaşına çatdıqda isə adətən GCSE kimi tanınan 2 illik prosesin birinci ilinə daxil olurlar. Üçüncü əsas mərhələnin sonunda bəzi tələbələr GCSE və ya digər milli imtahanlarını verə bilərlər (UK Education System

Guide, 2023). GCSE şagirdlərin biliklərini yoxlayan imtahanlar toplusudur.

İcbari təhsilin yekun mərhələsi 14 yaşdan 16 yaşa qədər davam edir və 10-12-ci illəri əhatə edir. Dördüncü əsas mərhələ şagirdlərin GCSE və ya digər imtahanları vermək üçün milli qiymətləndirmə testlərinin keçirildiyi ən ümumi dövrdür. Şagirdlər GCSE-lərdə iştirak etmək üçün əlavə 4 və ya 5 fənni seçirlər. Bunlar fransız dili, alman dili, biznes tədqiqatları, dizayn və texnologiya, musiqi və s. fənlər ola bilər. GCSE-lər 2 il çəkir və Böyük Britaniyada şagirdlər üçün icbari təhsilin sona çatdığını bildirir. Dördüncü mərhələdə tədris olunan əsas fənlər bunlardır: ingilis dili, riyaziyyat və təbiət fənləri. Bu mərhələdə təməl fənlər olaraq hesablama, bədən tərbiyəsi, vətəndaşlıq tədris olunur. Bundan əlavə, İngiltərədəki məktəblər təhsilin bu mərhələsində incəsənət, dizayn və texnologiya, humanitar elmlər, müasir xarici dillər kimi fənlərdən birini təklif edir (UK Education System Guide, 2023). GCSE-ləri başa vurduqdan sonra şagirdlər ya əlavə təhsilə (ali təhsilə aparan yol ilə) keçə, ya da məktəbi tərk edib iş axtara bilərlər (İnternational student, 2023).

Böyük Britaniyada məktəbə daxil olanda tədris planını müəyyənləşdirmək və təlimi diferensiallaşma əsasında qurmaq üçün şagirdlərin diaqnostik qiymətləndirilməsi aparılır. Eyni zamanda təhsil sistemində formativ qiymətləndirmə xüsusi əhəmiyyətə və öyrədici xüsusiyyətə malikdir. Formativ qiymətləndirmə şagirdlərin təlim nəticələrinə müsbət təsir etməklə yanaşı, summativ qiymətləndirmə üçün hazırlıq rolunu oynayır (Qiymətləndirmə, 2023).

BELÇİKA VƏ NİDERLANDDA QİYMƏTLƏNDİRMƏ SİSTEMİ

Belçikada təhsil 18 yaşına qədər məcburidir. Orta məktəb hər biri iki il olmaqla üç pilləyə bölünür. Üçüncü və son mərhələ əlavə bir ixtisaslaşma və ya ali təhsilə hazırlıq ilini əhatə edir (Belgium French-Speaking Community, infopark – recognition of learning periods of abroad in general secondary education, 2019).

Belçikada qiymətləndirmə sistemi formativ və summativ qiymətləndirmədən ibarətdir. Formativ qiymətləndirmə şagirdin əldə etdiyi nailiyyətləri qiymətləndirmək və üzləşdiyi çətinliklərin səbəblərini müəyyənləşdirmək baxımından əhəmiyyətlidir. Bu qiymətləndirmə həm sistematik vasitələrlə – özünüqiymətləndirmə vərəqləri, müşahidə cədvəlləri, anketlər, inteqrasiya olunmuş testlər vasitəsi ilə, həm də qeyri-rəsmi şəkildə həyata keçirilə bilər (Belgium – French Community, Assessment in general lower secondary education, 2022).

Tələbələrin nailiyyətlərini müəyyənləşdirmək və təsdiqləmək məqsədi daşıyan summativ qiymətləndirmə isə təlim ardıcıllığından sonra aparılır. Bu qiymətləndirmədə müşahidə cədvəlləri, anketlər, inteqrasiya olunmuş testlər, layihələr kimi sistematik vasitələrdən istifadə edilir.

Orta təhsilin birinci pilləsi – natamam orta təhsil haqqında sertifikatın əldə edilməsi üçün test vasitələrindən istifadə edilir. Test dörd fəndən – riyaziyyat, fransız dili, təbiət elmləri və müasir dillərdən "əsas bacarıqlar" bölməsində təsvir olunan bacarıqların mənimsənilməsini qiymətləndirir (Belgium – French Community, Assessment in general lower secondary education, 2022).

Orta təhsilin ilk üç ili tronk kommunası adlanır və bunun sonunda şagirdlər aşağı orta təhsilin başa çatdığını göstərən sertifikat əldə edirlər. Bundan başqa, hər mərhələnin sonunda şagirdlər attestat alırlar və birinci mərhələnin sertifikatı (CE1D) ikinci sinfi bitirən şagirdlərə verilir. İkinci və üçüncü mərhələlərdə şagirdlər üç təhsil forması – ümumi, texniki, bədii formalardan, yəni şagirdləri universitetə hazırlayan ümumi təhsildən birini seçə bilərlər.

Tam orta təhsil sertifikatı ümumi orta təhsil pilləsində təhsilin son iki ilini eyni forma, tədris axını və istiqaməti üzrə müvəffəqiyyətlə başa vurmuş şagirdlərə verilir (Belgium French-Speaking Community, infopark – recognition of learning periods of abroad in general secondary education, 2019).

Hökumətin yaratdığı və müxtəlif təşkilati

orqanların nümayəndələrindən ibarət olan komitələr – Əsas Bacarıqlar üzrə Qiymətləndirmə Alətləri Komitəsi, Keçid axını üzrə Qiymətləndirmə Alətləri Komitəsi, Kvalifikasiya axını üzrə Qiymətləndirmə Alətləri Komitəsi müxtəlif istinad təlimatlarına uyğun standartlaşdırılmış qiymətləndirmə test dəstlərinin hazırlanmasından məsuldur.

İldə bir və ya iki imtahan sessiyası təşkil olunur. İyun ayında təşkil olunan imtahanın əsas məqsədi şagirdlərin irəliləyiş üçün lazım olan minimum bacarıqlara nail olmasını müəyyənləşdirməkdir. Məktəbdə sentyabr ayında da imtahan sessiyası təşkil oluna bilər. Belə ki, Sinif Şurasının qərarına əsasən iyun ayında imtahanda qeyri-kafi nəticə göstərən şagird sentyabr ayında imtahan verə bilər (Belgium – French Community, Assessment in general lower secondary education, 2022).

Niderlandda ibtidai təhsil 8 yaş qrupuna bölünmüş 4-11 yaş arası şagirdləri əhatə edir. Məktəblərdə ildə bir neçə dəfə davamlı qiymətləndirmə aparılır. Məktəblərin əksəriyyətində valideynlər şagirdlərin irəliləyişi ilə bağlı ildə üç-dörd hesabat alırlar. Bəzi məktəblərdə isə şagirdlərin irəliləyiş göstəriciləri haqqında altı həftəlik aralıq hesabatlar tərtib olunur. Hesabat kartında göstərilən qiymətlər şagirdin fəaliyyəti haqqında çoxsaylı məlumatları özündə əks etdirir. Niderlandda hər bir məktəbin öz qiymətləndirmə sistemi mövcuddur, lakin hesabat kartı qiymətləri ümumiyyətlə şagirdin ev tapşırığının yerinə yetirildiyini yoxlamaq üçün yazılı, şifahi testləri və layihələri özündə əks etdirir (Assessment in general secondary education (HAVO, VWO), 2022).

Məktəblər müntəzəm olaraq testlər vasitəsilə şagirdlərin irəliləyişinə nəzarət edir. Məktəbdə şagirdlərin nailiyyətləri onun valideynləri və ya qəyyumları ilə müzakirə olunur. Niderland orta məktəblərində summativ qiymətləndirmə test və müşahidə vasitələrindən istifadə etməklə keçirilir. İmtahan sillabusu elm, təhsil və mədəniyyət naziri tərəfindən təsdiq edilir. İmtahan sillabusunda məktəb imtahanında və milli imtahanda yoxlanılacaq elementlər, milli imtahanı təşkil edən testlərin sayı və onların müddəti müəyyənləşdirilir (Secondary school leaving examination, 2023).

Niderlandda orta təhsil pilləsi üzrə buraxılış imtahanı məktəb imtahanından və yekun dərs ilinin sonunda milli yazılı imtahandan ibarətdir. Məktəb imtahanı, adətən, hər fənn üzrə iki və ya daha çox şifahi, praktiki və ya yazılı testlər, heç bir qiymət verilməyən, yalnız namizədin onları lazımi şəkildə yerinə yetirməsini təsdiq edən praktiki tapşırıqlardan ibarətdir.

Milli imtahan təhsilin son ilində keçirilir. Milli imtahan başlamazdan əvvəl məktəb imtahanı tamamlanmalı və nəticələr Müfəttişliyə təqdim edilməlidir. Bəzi fənlər üçün yalnız məktəb imtahanı var. Milli imtahan açıq və ya çoxseçimli suallardan ibarət test tapşırıqları, bəzi hallarda praktik komponentlərdən ibarət tapşırıqlardan təşkil olunur. Milli imtahan tədris ili ərzində üç dəfə – may, iyun və avqust aylarında keçirilə bilər. Bütün namizədlər may ayında imtahan verirlər. İyun və avqust sessiyaları isə təkrar imtahanda iştirak edən və ya may ayında imtahan verməyənlər üçün nəzərdə tutulub. Hər bir fənn üzrə yekun qiymət məktəb imtahanı və milli imtahan balının orta qiyməti əsasında müəyyən edilir.

İmtahandan keçən bütün namizədlər direktorlarından məktəb və milli imtahanlarda toplanan qiymətləri, hər fənn üzrə yekun qiymətləri və məzun imtahanının nəticələrini əks etdirən transkript alırlar. Uğurlu namizədlər həmçinin sertifikat əldə edir, müvəffəq olmayan namizədlər imtahanı yenidən verməli olurlar. Səlahiyyətli orqan, şagirdlərin müvafiq fənn və ya fənlər üzrə məktəb imtahanından uğurla keçmələri şərti ilə son tədris ilində bir və ya daha çox buraxılış imtahan fənni üzrə milli imtahan verməsinə icazə verə bilər (Assessment in general secondary education (HAVO, VWO), 2022).

ALMANİYADA QİYMƏTLƏNDİRMƏ SİSTEMİ

Almaniyada uşaqlar 10 yaşından orta məktəbə gedirlər, Berlin və Brandenburq əyalətlərində isə bu yaş həddi 12-dir. Tam orta

təhsil 15 yaşına çatana qədər məcburidir. Bundan sonra şagirdlər 18 yaşına qədər məktəbdə ya tam, ya da qiyabi təhsil alırlar. Almaniyada dövlət, dövlət subsidiyalı özəl və tam özəl məktəblər mövcuddur. Xüsusi seçimlərə beynəlxalq və metodik məktəblər daxildir. Uşağın hansı məktəbə gedəcəyi valideynin seçimindən və uşağın ibtidai məktəbinin tövsiyələrindən asılıdır (Secondary schools in Germany, 2023).

Almaniya olduqca unikal qiymətləndirmə sisteminə malikdir. Şagirdin fəaliyyətinin qiymətləndirilməsi dərslə əlaqədar gördüyü bütün işlərin, xüsusən yazılı, şifahi və praktik işlərin əsasında aparılır. Testlər və yazı tapşırıqları tədris ili ərzində bərabər paylanır. Şifahi iş şagirdlər tərəfindən edilən və sinifdə qiymətləndirilən şifahi töhfələrə aiddir. Praktik nailiyyətlər isə idman, musiqi, sənət və sənətkarlıq kimi mövzularda qiymətləndirmə üçün əsas rolunu oynayır.

Qiymətləndirmədə mühüm meyarlardan biri şagirdin sinifdə iştirakıdır. Eyni zamanda ev tapşırığı da qiymətləndirmə üçün əsas meyar hesab olunur. Hər bir şagirdin göstəriciləri məktəb hesabatında və ya tədris ilinin ortalarında və sonunda – ildə iki dəfə öyrənmə inkişafı hesabatında əks olunur.

Şagirdin fəaliyyətinin qiymətləndirilməsi pedaqoji prosesdir, lakin o, həm də hüquqi və inzibati qaydalara əsaslanır ki, burada müəllimlərə və bütövlükdə pedaqoji heyətə müəyyən səlahiyyətlər verilir. Şagirdlərin dərsdənkənar, xüsusən də iş yerləri və müsabiqələrdə əldə etdikləri təlim nəticələri gələcəkdə daha çox tanınmalı və qiymətləndirilməlidir (Germany, Assessment in general lower secondary education, 2023).

İbtidai təhsildə test imtahan balları yoxdur, yalnız ilin sonunda şagird fəaliyyətini əks etdirən hesabat var. Milli qiymətləndirmə 10 və 12-ci siniflərdə keçirilir.

Alman təhsil modelində şagirdlərə istedad və maraqlarına uyğun olaraq özlərini ifadə etmək azadlığı verilir. Şagirdlərə müntəzəm olaraq çoxlu ev tapşırıqları verilmir, onlar sadəcə düşünməni təmin edən layihə tapşırıqları icra edir. Almaniyada təhsildə istifadə olunan qiymətləndirmə vasitələri də şagirdlərə əlavə yük yaratmır, çünki onlar öyrənmə prosesinə fokuslanırlar. Qiymətləndirmə uşaqların müvəffəqiyyət göstəriciləri üçün nəzərdə tutulmayıb, o, yalnız beyindəki müəyyən şərtlərə görə öyrənmə çətinliklərini müəyyənləşdirmək üçün diaqnostik məqsədlər daşıyır (Germany, Assessment in general lower secondary education, 2023).

Şagirdlər 1 və 2-ci siniflərdə qiymətləndirilmir. Yazılı və şifahi dəyərləndirmələr var. Dördüncü sinfin sonunda imtahan yoxdur, şagirdlər qiymətlərinə uyğun olaraq istiqamətləndirilir.

- Gimnaziya (akademik lisey) – bu, adətən 18 yaşına qədər tam zamanlı təhsil alan və alman universitetinə daxil olmaq üçün abitur imtahanı verən yüksək nəticə göstərən tələbələr üçün alman qrammatikası məktəbidir.
- Realschule (orta məktəb) – 16 yaşına qədər oxuyan və sonra adətən ya gimnaziyaya keçən, ya da peşə diplomu üçün davam edən orta səviyyəli tələbələr üçün orta məktəbdir.
- Hauptschule (əsas təhsil məktəbi) – 15 yaşına qədər davam edən akademik tələbələr üçün ümumi orta məktəb. Tələbələr daha sonra Realschule diplomu üçün əlavə tam il oxuya və ya qiyabi peşə əsaslı təhsilə keçə bilərlər.
- Gesamtschle (çoxməqsədli məktəb) – Realschule və Hauptschule-ni birləşdirən inteqrasiya olunmuş ümumtəhsil məktəbi. Bugünkü alman təhsil sistemində bunlar daha çox yayılıb.
- Förderschule (dəstək məktəbləri).

Şagirdlərin təhsilinə hansı məktəbdə davam edəcəyinə riyaziyyat, alman dili və həyat bilgisi fənlərindəki nailiyyətinə görə məktəb rəhbərliyi qərar verir. Valideynlərin məktəbin qərarına etiraz etmək hüququ yoxdur (Secondary schools in Germany, 2023).

Almaniyada formativ qiymətləndirmə ibtidai sinif müəllimlərinin şagirdlər haqqında daha çox məlumat əldə edə bildiyi və onlara təkmilləşməyə kömək edə biləcəyi ümumi prosesdir. Formativ qiymətləndirmə müəllimlərə və şagirdlərə təlim məqsədləri və onların cari öyrənmə vəziyyəti haqqında məlumat verməklə,

şagirdlərin əvvəlki təcrübələrinə əsaslanmaq və onların öyrənmələrində dəstək olmaq üçün əsas mexanizmdir (Ertl, Andreas Hartinger, Kücherer, Furtak 2022).

SKANDİNAVİYA ÖLKƏLƏRİNDƏ QİYMƏTLƏNDİRMƏ SİSTEMİ: NORVEÇ, DANİMARKA VƏ FİNLANDİYA NÜMUNƏSİNDƏ

Norveçdə şagirdlərin qiymətləndirilməsi onun özünü, valideynləri, müəllimi və məktəbi kurikulumun məqsədləri ilə bağlı irəliləyişləri haqqında məlumatlandırmaq, şagirdin istiqamətləndirilməsi, motivasiyası və inkişafı, müəllimə öz tədrisini, prosedurlarını və şagirdin tədrisdən qənaətbəxş nəticələr əldə edib-etmədiyini davamlı olaraq qiymətləndirmək imkanı təklif etmək, şagirdin qabiliyyəti haqqında cəmiyyətə, işəgötürənlərə və ali təhsil müəssisələrinə məlumatların verilməsi məqsədini daşıyır. Formativ qiymətləndirmə həm öyrənmənin qiymətləndirilməsinə, həm də öyrənmə üçün qiymətləndirməyə aiddir və aşağıdakı sahələri əhatə edir:

- Altı aylıq qiymətləndirmələr;
- Davamlı tələbə rəyi şəklində sinif qiymətləndirməsi;
- Müxtəlif növ testlərin nəticələrinin təqib olunması;
- Özünüqiymətləndirmə.

Şagirdlərin özünü qiymətləndirməsi formativ qiymətləndirmənin bir hissəsidir. Qaydalar şagirddən öz işinin, qabiliyyətlərinin və akademik inkişafının qiymətləndirilməsində fəal iştirak etməyi tələb edir.

Yekun qiymətləndirmə ümumi nailiyyətləri və imtahanı birləşdirir və orta məktəbin hər fənn proqramının sonunda aparılır. Şagirdlərin sertifikatlarında iki növ qiymət qeyd olunur: 1. Hər bir fənn üzrə ümumi nailiyyət qiymətləri praktiki iş, sinif işi, ev tapşırığı, testlər, layihə işi və qrup işi daxil olmaqla, tədris ili ərzində tələbələrin fəaliyyətinə əsaslanır. 2. Eyni qiymətləndirmə sistemindən istifadə edərək ilin sonu imtahanlarında verilən qiymətlər. Yazılı fənlər üzrə imtahanların əksəriyyəti ictimai imtahan komissiyaları tərəfindən təşkil olunur. İmtahan işləri təcrübəli müəllimlərdən ibarət qruplar tərəfindən mərkəzləşdirilmiş qaydada qiymətləndirilir. Mümkün səhvlərdən qorunmaq üçün apelyasiya şikayətləri ilə bağlı xüsusi komissiya məşğul olur. Onların qərarı qətidir. İmtahanlar ya yazılı (5 saata qədər), şifahi (hər namizəd üçün 30 dəqiqəyə qədər), şifahi-praktiki (hər namizəd üçün 45 dəqiqəyə qədər) və ya praktiki (5 saata qədər) keçirilir.

Ali təhsilə aparan ümumi təhsilin 5 tədris sahəsi çərçivəsində Norveç dilində yazılı imtahanlar məcburidir. Bundan əlavə, şagirdlər, adətən, ən azı iki başqa fəndən yazılı imtahan verirlər. Bu imtahanlar Təhsil və Tədris Müdirliyi tərəfindən keçirilir və xüsusi şəxslər tərəfindən qiymətləndirilir.

Sertifikat əldə etmək üçün namizəd kurikuluma uyğun olaraq bütün fənlərdən və imtahanlardan keçməlidir. Sertifikatda bütün şagirdlərin bilməli olduğu məcburi fənlər və seçilmiş proqrama aid olan fənlər göstərilir (Norway, Assessment in general upper secondary education, 2023).

Danimarkada orta təhsil digər ölkələrdə olduğu kimi, ibtidai və orta təhsil səviyyələrinə bölünmür. Burada orta təhsil icbari xarakter daşıyır. 6-7 yaşdan 16 yaşına qədər danimarkalıların hamısı icbari orta təhsil almalıdırlar. Dövlət məktəbləri 11 il müddətinə icbari təhsilin tam dövrünü əhatə edir. Orta təhsil pilləsini bitirən şagirdlər 10 fənn üzrə buraxılış imtahanı verirlər. Orta məktəbin sonunda bütün şagirdlərə tədris olunan fənlərin siyahısı və qiymətləri göstərilmiş buraxılış vərəqəsi təqdim edilir. Şagirdlərin VII sinfə qədər bütün fənlərə dair qiymətləri haqqında valideynlərə məlumat verilir. VIII sinifdən etibarən isə yalnız o fənlər qiymətləndirilir ki, şagirdlər X sinfi bitirəndə həmin fənlərdən buraxılış imtahanı verəcəklər (Denmark, Assessment in general upper secondary education, 2023).

Danimarkada orta məktəblərdə iki növ qiymətləndirmədən istifadə edilir. Daxili qiymətləndirmənin məqsədi müəllimi və şagirdləri istiqamətləndirməkdir. Bu qiymətləndirmə şagirdlərin müəyyən fənn üzrə irəliləyişləri və

akademik səviyyələri ilə bağlı məlumatın əldə edilməsinə imkan yaradır. Qiymətləndirmə metodu şagirdlər və müəllim tərəfindən müəyyən edilir, təlimin forma və məzmunu nəzərə alınır. Qiymətləndirmə zamanı bütün tədris ili ərzində test vasitələri, xüsusi tapşırıqlar, hesabatlar, müsahibələrdən istifadə edilir. Şagirdlər hər tədris ilində ən azı bir dəfə ümumi səriştəlilik baxımından qiymətləndirilir.

Xarici qiymətləndirmənin məqsədi şagirdlərin fənlər üzrə fərdi nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsidir. Bu, illik qiymətləndirmə, rüblük və rəylər əsasında həyata keçirilir.

İmtahanlar yazılı, şifahi, situativ, layihə testləri və ya qarışıq formada ola bilər. Təhsil Nazirliyi yazılı imtahan sualları tərtib edir. Hər bir fənn üzrə müəllimlərdən və sözügedən fənn üzrə nazirliyin məsləhətçilərindən ibarət imtahan komissiyası fəaliyyət göstərir. Yazılı imtahan sənədləri iki kənar şəxs tərəfindən qiymətləndirilir. İmtahan şəhadətnaməsi şagirdin yekun semestr qiymətlərinin və imtahan qiymətlərinin orta balı minimum 2 olduqda verilir. Orta imtahan balı ali məktəbə qəbul üçün vacibdir.

Orta təhsil pilləsində şagirdlərin bir sinifdən digərinə keçməsi avtomatikdir. Bununla belə, şagirdin orta qiyməti keçid tələblərinə cavab vermirsə və təlim nəticəsi qeyri-kafi qiymətləndirilirsə, məktəb şagirdin sinifdə qalması haqqında qərar verə bilər. İmtahan nəticəsində şagirdlər sertifikat əldə edirlər. Sertifikatda illik qiymətləndirmələr, imtahan qiymətləri, xüsusi təhsil layihəsi, qiymətləri əks etdirən imtahan nəticəsi və orta qiymət öz əksini tapır (Academic Grading System and Assessment Methods in Denmark, 2023).

Finlandiyada qiymətləndirmə milli kurikulumda müəyyən edilmiş məqsədlərə əsaslanır. Qiymətləndirmənin məqsədi kursun qarşıya qoyduğu məqsədlərə çatması və şagirdlərin irəliləyişləri barədə rəy bildirməsidir (Finland, Assessment in general upper secondary education, 2023).

Finlandiyada şagirdlər ümumi tam orta təhsil pilləsinin sonunda buraxılış imtahanı verirlər. İmtahan ən azı dörd testdən ibarət təşkil olunur. Ana dilindən imtahan bütün namizədlər üçün məcburidir. Namizəd daha sonra dörd test arasından üç məcburi test seçir: xarici dil, riyaziyyat və bir humanitar və təbiət fənni. Qəbul imtahanının məqsədi tələbələrin tam orta ixtisas kurikulumunun bilik və bacarıqları və məqsədləri çərçivəsində gələcək təhsil üçün kifayət qədər uyğunluğunu daha yaxşı ölçməkdir. Qəbul imtahanı üçün ayrıca qiymətləndirmə sistemi mövcuddur. Testlər ilkin olaraq hər bir orta məktəbin müvafiq fənnin müəllimi və Qəbul İmtahan Şurası tərəfindən yoxlanılır və qiymətləndirilir. İmtahanlar fin və isveç dillərində keçirilir (Finland, Assessment in general upper secondary education, 2023).

ŞƏRQİ ASİYA ÖLKƏLƏRİNDƏ QİYMƏTLƏNDİRMƏ SİSTEMİNİN XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Yaponiyada icbari təhsil pulsuzdur. Bu müddəa ölkə Konstitusiyasında öz əksini tapıb. İcbari təhsil ibtidai və aşağı orta məktəbdən ibarətdir. İbtidai və aşağı orta məktəbdə I-IX siniflər təhsil alır. Aşağı orta məktəb məzunlarının 93%-i yuxarı orta məktəbə daxil ola bilir. İbtidai məktəbdə (I-VI sinif) 6, aşağı orta (VII-IX sinif) və yuxarı orta məktəblərin (X-XII) hər birində təhsil 3 il davam edir. İbtidai məktəblərdə dərsin müddəti 45 dəqiqə, aşağı, orta / yuxarı orta məktəblərdə isə 50 dəqiqədir. Yaponiyada digər təhsil sistemlərindən fərqli olaraq imtahanların sayı çoxdur. Təhsilin bir mərhələsindən digərinə keçmək üçün şagirdlər imtahan verməlidir. Ən azı 90 bal toplayan şagirdə təhsil müəssisələrinə daxil olmaq hüququ verilir.

Şagird proqramı minimum səviyyədə mənimsəmədiyi halda dərs vaxtı müəllim ona xüsusi vaxt ayırır. Bu üsul da kömək etmədikdə fənn müəllimi həmin şagirdlə dərsdən əlavə vaxtda xüsusi məşğul olur. Belə fərdi yanaşmadan sonra da şagirddə heç bir irəliləyiş olmadıqda o, məktəbdən kənarlaşdırılır. Tədris ilinin sonunda şagirdlər imtahan verir. Müəllim düzgün yerinə yetirilmiş tapşırığı qırmızı dairəyə alır. Belə bir işarə yoxdursa, bu, şagirdin testi təkrar yerinə yetirməli olduğunu bildirir.

Yaponiyada formativ və summativ qiymətləndirmədən istifadə olunur. Müəllim şagirdin nailiyyəti haqqında açıq danışa bilməz, ona görə də qeydlərini öz şəxsi jurnalında aparır. Hətta testlər də balla qiymətləndirilmir. Yaponlara görə gündəlik qiymətlər şagirdlərdə stress və depressiyaya səbəb ola bilər. Bundan əlavə, bu, akademik göstəricilərə mənfi təsir edə bilər. Amma birinci sinif şagirdlərinin səyləri qiymətləndirilir. Müəllim "Hanamara" adlı bir çiçəyin şəklini çəkir, çiçəyin ləçəklərinin ölçüsü şagirdin çalışqanlıq səviyyəsini göstərir. Hər semestrin sonunda valideynlərə övladlarının inkişafı haqqında məlumat vermək üçün nailiyyət cədvəlindən istifadə olunur. Orta (aşağı və yuxarı) məktəblərdə ev tapşırıqları balla qiymətləndirilmir. Ona "düzdür" və ya "səhvdir" yazılır. Şagird boşluqları görür və onun üzərində çalışır.

İbtidai siniflərdə qiymətləndirmə yoxdur, yalnız ibtidai məktəbin sonunda keçirilən qiymətləndirmədə 1945 heroqrafdan 1006-nı bilənlər imtahanı keçmiş hesab edilir. VII sinifdən başlayaraq semestrin sonunda yapon dili, riyaziyyat, ingilis dili, təbiət və ictimaiyyət fənlərindən qiymətləndirmə aparılır. Şagirdlərin sinifdən-sinfə keçməsi bu qiymətləndirmələrin nəticəsindən asılıdır (The Japanese Education System. Learning Assessment, 2023).

Sinqapurda ibtidai məktəb (I-VI siniflər) 6 il, orta təhsil isə (VII-X siniflər) 4 il davam edir. İbtidai məktəbə qəbul 6 yaşındandır. 4-cü sinifdə uşaqlar bilik səviyyəsinə, maraqlarına və öyrənmə intensivliyinə görə qruplara bölünürlər. Bu tərkibdə onlar 6-cı sinfə qədər oxuyurlar, sonda orta məktəbə keçmək üçün imtahan verirlər. İbtidai təhsilin yekun 6-cı sinfində keçirilən qiymətləndirmənin əsas məqsədi şagirdlərin orta təhsilə hazırlıq səviyyəsini, onların imkan və bacarıqlarını, meyil və maraqlarını yoxlamaqdan ibarətdir. Bu imtahanın nəticələri uşağın harada oxuyacağını, proqramın intensivliyini və ixtisasını müəyyənləşdirir. Maraqlıdır ki, bu ölkədə müəllimlər şagirdlərin fəaliyyətini açıq şəkildə müzakirə etmirlər, ona görə də məktəblilər sinif yoldaşlarının qiymətini bilmirlər, lakin müəllimlər bunu öz aralarında müzakirə edə bilərlər.

Sinqapurda formativ qiymətləndirmə özünəməxsus şəkildə aparılır. Altıncı sinifdən əvvəl müəllim sinif daxilində uşaqları qiymətləndirmir. Müəllimlər sözdə formativ yanaşmadan istifadə edirlər, ona görə də şagirdlər məktəbdə qiymət əvəzinə "Yaxşı iş" ("Yaxşı") və ya "Növbəti dəfə daha yaxşı cəhd edin" ("Növbəti dəfə daha yaxşısını etməyə çalışın") ala bilər, yəni müəllim ya yaxşı görülən işi tərifləyir, ya da nəyin yaxşılaşdırılmasına diqqət çəkir.

Rübün sonunda məktəblərdə 100% miqyasda test şəklində nəzarət bölmələri təşkil olunur. Əgər şagird ən azı 51% bal toplayıbsa, o, artıq imtahandan keçmiş hesab olunur. Əgər şagird ev tapşırığını etməyibsə, dərsə hazırlıqsız gəlibsə, dərslərdən sonra qalır və bütün tapşırıqları yerinə yetirir.

Şagirdlərlə hər iki semestrdə summativ qiymətləndirmə keçirilir. Summativ qiymətləndirmə şagirdin öyrənmə səviyyəsini müəyyənləşdirmək üçün testlər vasitəsilə keçirilir. Yekun bal qiymət şəklində qeyd olunur. Şagirdin nəticələri valideynlərə SMS vasitəsilə və ya evlərə ziyarət etməklə bildirilir (Singapore: Classroom Assessment, 2023).

İbtidai və orta təhsili bitirən zaman şagirdlərin hazırlıq səviyyələri dövlət səviyyəsində qiymətləndirilir. Qiymətləndirmə Sinqapur İmtahan və Qiymətləndirmə Mərkəzinin Təhsil Nazirliyi ilə birlikdə hazırladığı vasitələrlə keçirilir. İbtidai sinifin yekun 6-cı sinifində ingilis dili, ana dili (çin dili, malay dili və s.), riyaziyyat və təbiət (fizika, biologiya və kimya) fənlərindən test vasitəsilə yekun qiymətləndirmə keçirilir. Qiymətləndirməni keçə bilməyən şagirdlər ibtidai məktəbdə təkrar bir il də oxuyur və növbəti il yenidən imtahan verirlər.

Cənubi Koreyada qiymətləndirmə sisteminin özünəməxsus xüsusiyyətləri var. Burada ibtidai və orta təhsil icbaridir. İbtidai və orta təhsil mərkəzləşdirilmiş sistem əsasında həyata keçirilir və 6 illik ibtidai məktəb (1-6-cı siniflər), 3 illik orta məktəb (7-9-cu siniflər) və 3 illik yuxarı məktəb təhsilindən (10-12-ci siniflər) ibarətdir. Şagirdlərin gündəliyi olmur, onlara ev tapşırığı verilmir, amma uşaqlar çox oxuyurlar, ibtidai siniflərdə oxuyan uşaqlar axşam saat

səkkiz, orta məktəb şagirdləri saat on birdə evə qayıdırlar.

Formativ və diaqnostik qiymətləndirmə müəllim və məktəb rəhbərliyi tərəfindən aparılır. Bu qiymətləndirmələr müəllimə şagirdlərin irəliləmə və geriləmələri, çatışmayan cəhətləri barədə məlumat verir, onların vaxtında istiqamətləndirilməsinə kömək göstərir.

I-VI siniflərdə summativ qiymətləndirmə daha çox yazılı formada aparılır. Bu zaman şagirdin dərsdənkənar fəaliyyəti, xarakteri, inkişafı və fənni qavraması nəzərə alınır. VII-IX siniflərdə qiymətləndirmə ancaq yarımilliklərin sonunda keçirilir. Ana dili üzrə qiymətləndirmə 6 istiqamətdə aparılır: dinləmə, danışma, oxu, yazı, ədəbiyyat və qrammatika.

Cənubi Koreyada xarici qiymətləndirmə də keçirilir. XII sinifdən sonra payızda şagirdlər bütün fənlərdən imtahan verir, attestat alırlar. Dövlət səviyyəsində qiymətləndirmə seçmə üsulla aparılır. Bu zaman ana dili, ictimai elmlər, riyaziyyat, təbiət elmləri, ingilis dili fənlərindən şagirdlərin nailiyyətləri qiymətləndirilir. Qiymətləndirmədə 6, 9 və 10-cu siniflərdə təhsil alan şagirdlər iştirak edir. Çünki 6-cı sinifdə ibtidai, 9-da orta təhsil bitir. 10-cu sinifdə isə yüksək təhsil başlayır. Cənubi Koreyanın Proqram və Qiymətləndirmə İnstitutu tərəfindən hazırlanmış testlər vasitəsilə 7-ci və 9-cu siniflərin sonunda 10-cu siniflərə seçim üçün milli səviyyədə qiymətləndirmə keçirilir. Bu qiymətləndirmənin nəticələrinə əsasən həm də orta təhsil səviyyəsində (7-9-cu siniflərdə) tədris olunan fənlərin məzmunu təkmilləşdirilir (Primary and Secondary Education in Korea, 2018).

NƏTİCƏ

Qiymətləndirmə yalnız təhsilalanın, şagirdin təlim nəticələrinə, nailiyyətlərinin yoxlanılmasına bağlı olan bir məsələ deyil. Dünya təcrübəsinə əsasən şagirdin biliyinə verilən qiymət, eyni zamanda müəllimin, məktəbin fəaliyyətinə, valideynin təhsilə münasibətinə, məktəb rəhbərlərinin peşəkarlığına verilən qiymət kimi ölçülür. İlk növbədə, qiymətləndirmənin mərkəzində təhsilalanların nailiyyətləri dayanır. Şagirdlərin nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi isə daha geniş təhlillər aparmağa, qiymətləndirilənlərin əhatə dairəsinin genişləndirilməsinə şərait yaradır.

Tədqiqatdan aydın olur ki, inkişaf etmiş dövlətlərdə məktəbdaxili qiymətləndirmə müxtəlif istiqamətlərdə həyata keçirilir. Bu prosesin ümumi xüsusiyyəti bundan ibarətdir ki, ilk növbədə şagirdlərin ilkin bacarıqları müəyyənləşdirilir, sonra bütün tədris ili boyunca onların nailiyyətləri izlənilərək qiymətləndirilir və yekun, summativ qiymətləndirmə keçirilir. İnkişaf etmiş dövlətlərdə qiymətləndirmədə mühüm meyar olaraq şagirdlərin müstəqil fəaliyyəti, kitabxana və laboratoriyalarda əldə etdikləri biliklər, yoxlama esseləri, müxtəlif layihələr üzərində çalışmaları qiymətləndirilir. Bəzi Avropa ölkələrində ali məktəbə qəbul zamanı xüsusi imtahan keçirilmir, orta təhsildə şagirdin bilik və nailiyyətləri nəzərə alınır. Bu isə, həmin ölkələrin orta məktəblərində təhsil alan şagirdlər arasında bilik əldə edilməsini stimullaşdırır və rəqabət mühitini daha da inkişaf etdirir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Academic Grading System and Assessment Methods in Denmark. (2023). https://www.denmarkeducation.info/education-system/grading-system-and-assessment-methods.html
2. Assessment in general secondary education (HAVO, VWO). (2022). https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/netherlands/assessment-general-secondary-education-havo-vwo
3. Assessment in general upper secondary education. (2023). https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/assessment-general-upper-secondary-education
4. Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil sistemində Qiymətləndirmə Konsepsiyası. (2009). https://e-qanun.az/framework/16061.

[5] Denmark, Assessment in general upper secondary education. (2023). https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/assessment-general-upper-secondary-education

[6] European Komission. (2019). Belgium French-Speaking Community, infopark – recognition of learning periods of abroad in general secondary education. https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/files/recognition/infopack_belgium_fr_rev.pdf.

[7] European Komission. (2022). Belgium – French Community, Assessment in general lower secondary education. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-french-community/assessment-general-lower-secondary-education.

[8] Ertl, S., Hartinger, A., Kücherer, B., Furtak, E. (2022). Formative Assessment in the German Student-Teacher-Conference Format: Student Perceptions and Implications for Motivational Aspects of Learning. International Journal of Elementary Education. №11(3), p. 64-75.

[9] Germany, Assessment in general lower secondary education. (2023). https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/germany/assessment-general-lower-secondary-education

[10] İnternational student. (2023). Secondary Education System. https://www.internationalstudent.com/study_uk/education_system/secondary_education/

[11] Qiymətləndirmə. (2023). https://edu.gov.az/upload/file/M-Merdanov-Qiymetlen dirme. pdf.

[12] Qiymətləndirmə standartları haqqında ümumi məlumat. (2023). https://www.arti.edu.az/nodupload/editor/files/%C5%9Eagird%20nailiyy%C9%99tl%C9%99rinin%20qiym%C9%99tl%C9%99ndirilm%C9%99si.pdf.

[13] Norway, Assessment in general upper secondary education. (2023). https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/norway/assessment-general-upper-secondary-education.

[14] Primary and Secondary Education in Korea. (2018). https://www.unsiap.or.jp/e-learning/el_material/3_Population/3_4_edu/1810_EDU_KOR/7_Primary%20and%20Secondary%20Education%20in%20Korea.pdf.

[15] Secondary school leaving examination. (2023). https://www.government.nl/topics/secondary-education/examination-in-secondary-education/secondary-school-leaving-examination

[16] Secondary schools in Germany. (2023). https://www.expatica.com/de/education/children-education/secondary-school-germany-348573/

[17] The Japanese Education System. Learning Assessment. (2023). https://www.nicjp.niad.ac.jp/ en/japanese-system/assessment.html

[18] Singapore: Classroom Assessment. (2023). https://www.smartick.com/blog/parents-and-teachers/education/singapore-classroom-assessment/

[19] UK Education System Guide. (2023). https://www.studying-in-uk.org/uk-education-system-guide/

PISA 2018 NƏTİCƏLƏRİNƏ ƏSASƏN MƏKTƏB MÜHİTİNİN ŞAGİRDLƏRİN AKADEMİK NAİLİYYƏTLƏRİNƏ TƏSİRİNİN TƏDQİQİ

RASİM HƏSƏNZADƏ, Qazi Universitetinin (Türkiyə) doktorantı, Azərbaycan Texniki Universitetinin Keyfiyyətin təminatı və Öyrənmə-öyrətmə mərkəzinin mütəxəssisi. E-mail: hesenzaderasim88@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6123-5063

VAQİF FƏTULLAYEV, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin SABAH magistratura proqramının Təlim və tədrisin təşkili və metodikası ixtisaslaşmasının magistrantı. E-mail: vagiffatullayev@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-2718-529X

Məqaləyə istinad:
Həsənzadə R., Fətullayev V. (2023). PISA 2018 nəticələrinə əsasən məktəb mühitinin şagirdlərin akademik nailiyyətlərinə təsirinin tədqiqi. *Azərbaycan məktəbi.* № 4 (705), səh. 37–46

ANNOTASİYA

Dünyanın inkişaf etməkdə olan ölkələri öz təhsil sistemlərinin nə dərəcədə effektiv olduğunu, uğurlu təhsil siyasətlərini müəyyən etmək üçün hansı addımların atılmalı olduğunu müəyyən etmək üçün müxtəlif beynəlxalq qiymətləndirmə tədqiqatlarına qoşulmaqda maraqlıdırlar. Bunlara misal olaraq PISA, PIRLS, TIMSS, IELS, TALIS, PIAAC kimi beynəlxalq qiymətləndirmə tədqiqatlarının adını çəkə bilərik. Məqalədə PISA (Beynəlxalq Şagird Qiymətləndirilməsi Proqramı) qiymətləndirmə tədqiqatı, onun hansı fənləri və kompetensiyaları əhatə etdiyi və şagirdlərin nəticəsinə təsir edən amillər, xüsusilə məktəb mühitinin şagirdlərin akademik nəticələrinə təsiri haqqında məlumat verilib, eyni zamanda həmin amillərin Azərbaycan və digər ölkələrin nəticələrinə təsiri müqayisəli şəkildə göstərilib. Bundan başqa, aşağıdakı suallara cavab axtarılıb: 1) Hansı amilllər şagirdlərin PISA nəticələrinə birbaşa və ya dolayı yolla təsir edir? 2) Bu amillərin rolu nə qədərdir?

Açar sözlər: PISA, məktəb mühiti, müəllim potensialı, bullinq, məktəbə aidlik hissi.

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 28.09.2023
Qəbul edilib: 27.10.2023

A STUDY OF THE IMPACT OF SCHOOL ENVIRONMENT ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT ACCORDING TO PISA 2018 RESULTS

RASIM HASANZADE, PhD student, Gazi University (Türkiye), Quality Assurance and Learning-Teaching center, Azerbaijan Technical University.
E-mail: hesenzaderasim88@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6123-5063

VAGIF FATULLAYEV, Graduate student, Azerbaijan State Pedagogical University, Specialist of the Strategic Development Center.
E-mail: vagiffatullayev@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-2718-529X

To cite this article:
Hasanzade R., Fatullayev V. (2023). A study of the impact of school environment on students' academic achievement according to PISA 2018 results. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Vol. 705, Issue IV, pp. 37–46

Article history
Received: 28.09.2023
Accepted: 27.10.2023

ABSTRACT

Developing countries around the world, including our country, are interested in joining a variety of international studies to determine to what extent their education system is effective and to define the required steps that should be taken for successful education policies. As a case study, it is possible to name some of them such as PISA, PIRLS, TIMSS, TALIS, PIAAC, and ICILS. The article discusses the PISA (Program for International Student Assessment), especially the impact of the school environment on students' academic outcomes at the same time, the mentioned focal points have been compared to the consequences of Azerbaijan and other countries. Furthermore, the study attempts to seek answers to the "what are the factors that directly or indirectly affect the outcome of the students in PISA?" and "How much does their role play?" questions.

Keywords: PISA, school environment, teacher potential, bullying, students' sense of school belonging

GİRİŞ

Dəyişən və inkişaf edən dünyada innovasiyaları izləyən, müasir tələblərə cavab verən, tədqiqat aparmağı bacaran fərdləri yetişdirmək ancaq təhsil vasitəsilə mümkündür (Anıl, 2009).

Tərəqqi və modernləşmə prinsiplərini əsas tutan ölkəmiz bütün sahələrlə yanaşı, elm və təhsil istiqamətində də müasir inkişaf mərhələsinə qədəm qoyub. Burada əsas məqsədlərdən biri elmin bütün istiqamətlərində yeni uğurların qazanılması, təhsilin səmərəli və innovasiyayönlü təlim-tədris texnologiyaları ilə ən yuxarı səviyyələrə çatdırılmasıdır. Bu inkişaf üçün müasir təhsilin struktur və məzmunu müasir yanaşmalar və konkret addımlar tələb edir. Belə ki, sürətlə inkişaf edən dünyada təhsil sistemləri də daim təkmilləşdirilməlidir.

Ölkələrin təhsil sistemlərində lazım olan dəyişiklikləri etmək, təhsil sistemindəki boşluqları düzəltmək məqsədilə son onillikdə bəzi tədqiqatlar aparılmağa başlanılıb. Bu kontekstdə PIRLS, TIMSS, TALIS, PIAAC, IELS və PISA kimi beynəlxalq tədqiqatların məzmununun araşdırılması, nəticələrinin təhlil və analizi həm ölkələrin təhsil sisteminin beynəlxalq miqyasda hansı yerdə dayandığını, həm də ölkələrin təhsil siyasətlərinin və iqtisadiyyatın təhsil sisteminə təsir(lər)ini müəyyən etməyə müxtəlif imkanlar yaradır.

İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatının (İƏİT) Beynəlxalq Şagird Qiymətləndirilməsi Proqramı (PISA) beynəlxalq arenada ölkələrin təhsil göstəricilərini müqayisəli şəkildə təhlil etmək üçün istifadə olunur. Bu kimi tədqiqatlardan çıxan nəticələrin təhlili sayəsində ölkələrin mövcud təhsil sisteminin güclü və zəif tərəfləri, təhsil siyasəti, kurikulumlar, müəllimlərin peşəkar inkişafı kimi məsələlərin yenidən nəzərdən keçirilməsi mümkündür.

2000-ci ildən bəri hər üç ildən bir PISA tədqiqatı İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatına üzv olan ölkələrlə yanaşı, digər ölkələrdə də həyata keçirilir. İƏİT-nin Beynəlxalq Şagird Qiymətləndirilməsi Proqramı icbari təhsilin sonuna yaxın olan 15 yaşlı şagirdlərin müasir cəmiyyətlərdə tam iştirakı üçün vacib olan bilik və bacarıqları nə dərəcədə mənimsədiyini qiymətləndirir (OECD, 2019). 80-dən çox ölkənin iştirak etdiyi bu tədqiqat təkcə şagirdlərin həmin bilik və bacarığı istifadə edib-etməyəcəyini müəyyən etmir, həmçinin şagirdlərin öyrəndiklərini nə dərəcədə məktəbdən kənarda tətbiq edə bildiyini və öyrəndiklərindən istifadə etməklə real həyatda qarşısına çıxa biləcək problemləri həll etmək üçün istifadə bacarığını araşdırır. Bu tədqiqatın əsas hədəf kütləsi 7-ci sinif və daha yuxarı siniflərdə formal şəkildə təhsil alan 15 yaşlı şagirdlərdir.

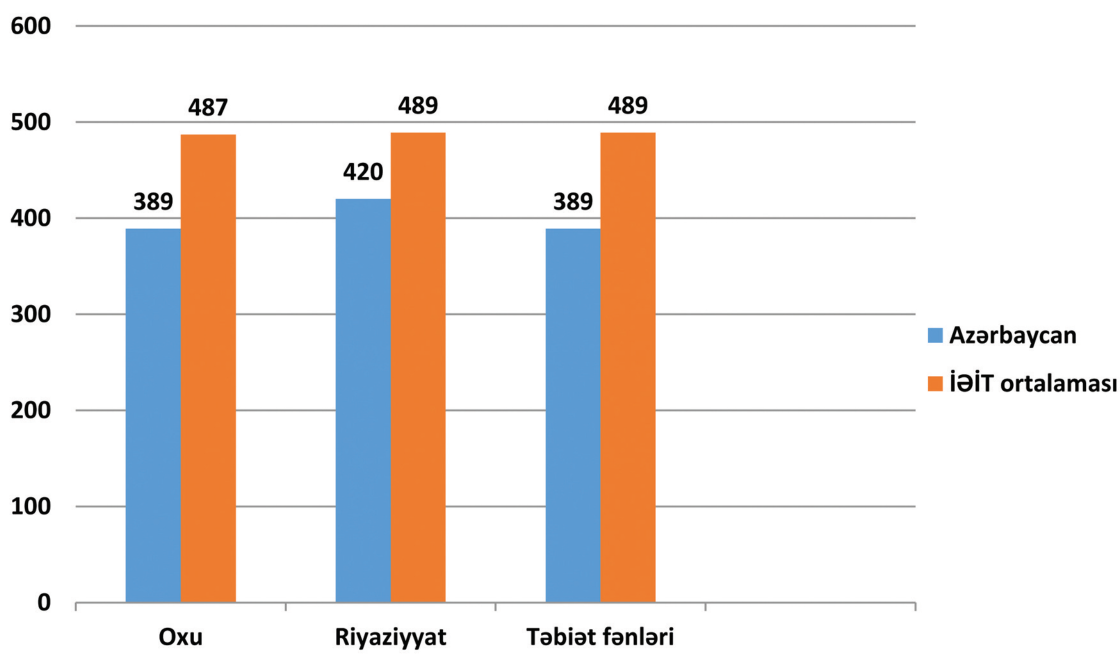
Azərbaycan sözügedən tədqiqata ilk dəfə 2006-cı ildə qoşulub və indiyə qədər 4 dəfə (2006, 2009, 2018 və 2022-ci illərdə) iştirakçı ölkələrdən biri olub. 2018-ci ildə keçirilən PISA tədqiqatında şagirdlərimizin nəticəsi Qrafik 1-də əks olunub.

Belə ki, 2018-ci ildə PISA beynəlxalq qiymətləndirmə tədqiqatında ölkəmizi Bakıdakı 197 ümumtəhsil məktəbindən 6827 nəfər 15 yaşlı şagird təmsil edib. Şagirdlərimizin riyaziyyat üzrə orta göstəricisi 420, oxu üzrə 389, təbiət elmləri üzrə isə 398 bal olmaqla İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatına üzv ölkələrin ümumi ortalamasından aşağıdır.

PISA bütün dünyada və hər bir ölkədəki demoqrafik alt qruplarda şagirdlərin əldə etdikləri bilik və bacarıqlardakı tendensiyaları izləyən davamlı qiymətləndirmə proqramıdır. Tədqiqatda riyaziyyat, təbiət elmləri və oxu kimi üç əsas istiqamətdə şagird bacarıqları “savadlılıq” adlı anlayışla ölçülür (Sarier, 2021). PISA-nın hər mərhələsində əsas sahələrdən biri təfərrüatlı şəkildə yoxlanılır və ümumi sınaq vaxtının təxminən yarısını təşkil edir. 2000 və 2009-cu illərdə olduğu kimi, 2018-ci ildə də əsas sahə oxu olub. 2003, 2012 və 2022-ci illərdə riyaziyyat, 2006 və 2015-ci illərdə isə təbiət fənləri əsas sahə olaraq seçilib.

PISA tədqiqatında oxu bacarıqları şagirdlərin cəmiyyət həyatında təmsil olunmaq, öz potensialını və biliyini inkişaf etdirmək, məqsədlərini həyata keçirmək üçün yazılı mətnləri anlamaq və onlardan məqsədyönlü istifadə etmək, üzərində düşünmək kimi müəyyən edilir (OECD, 2019). Mətnləri oxuyub-anlamaq bacarığı üç

Qrafik 1 PISA 2018 oxu, riyaziyyat və təbiət fənləri üzrə nəticələr



ölçüdə nəzərə alınır: mətn, oxucunun mətnə yanaşması və mətndən istifadə məqsədi. Yazılı mətnləri anlamaq və istifadə etmək PISA-da oxu bacarıqlarının əsas elementləridir.

Riyaziyyat fənni üzrə məqsəd şagirdlərin riyazi biliyini müxtəlif kontekstlərdə formalaşdırmaq, istifadə etmək və anlamaq bacarığıdır. Şagirdlər PISA-da sualları cavablandırmaq üçün hadisələri təsvir etmək, izah etmək və proqnozlaşdırmaq, eyni zamanda riyazi düşünməyi və riyazi üsullardan istifadə etməklə müxtəlif situasiyalarda problemləri həll etməyi bacarmalıdır. PISA şagirdlərin bildiklərini necə başa düşə biləcəyini, eyni zamanda yeni və anlaşılmayan məqamlarda riyazi biliklərini necə istifadə edəcəyini öyrənməyi də hədəf kimi seçib. Bu məqsədlə, PISA-nın əksər riyaziyyat sualları problemi həll etmək üçün riyazi bacarıqların tələb olunduğu real həyat situasiyaları ilə bağlıdır.

PISA 2015-də təbiət "savadlılığı" "bir fərd kimi elmə aid ideyalar və elmə aid məsələlərlə məşğul olmaq bacarığı" kimi müəyyən edilib (OECD, 2017). PISA-da istifadə olunan təbiət "savadlılığı" termini şagirdlərin elm sahəsində nə bildiklərini, eləcə də bildikləri ilə nə edə biləcəklərini və elmi bilikləri real həyatda yaradıcı şəkildə necə tətbiq edə biləcəklərini də qiymətləndirir.

PISA-nın əsas xüsusiyyətlərini və məlumatları nəzərə alaraq deyə bilərik ki, şagirdlərin uğuru birtərəfli olaraq qiymətləndirilə bilməz və bu uğura təsir edən müxtəlif amillər mövcuddur. Beynəlxalq və milli qiymətləndirmələrdə şagirdlərin uğuru onların fərdi xüsusiyyətləri, böyüdüyü sosial-iqtisadi şərait, ev mühiti və təhsil aldığı məktəbin resursları ilə birbaşa bağlıdır (MEB, 2015).

PISA NƏTİCƏSİNƏ TƏSİR GÖSTƏRƏN AMİLLƏR: MƏKTƏB MÜHİTİ

PISA-da əsas sahələrdə (oxu, riyaziyyat və təbiət) koqnitiv bacarıqlara dair nəticələri şərh edə bilmək üçün şagird, valideyn, müəllim və məktəb rəhbərlərinə müxtəlif sorğular təqdim olunur. Bu sorğularda şagirdlərə onların özləri, ailələri və ev şəraiti, məktəb və sinif mühiti haqqında müxtəlif suallar verilir. Bunun vasitəsilə şagirdlərin sosial-iqtisadi vəziyyəti, müəllim başına düşən şagird sayı, tədrisin keyfiyyətini

azaldan müəllim davranışları, məktəb resursları, şagirdlərin məktəbəqədər təhsilə cəlb olunub-olunmaması, şagirdlərin öyrənmə saatı, onların buraxdığı dərslərin sayı kimi akademik nailiyyətlərinə təsir edən müxtəlif amilləri müəyyən etmək olur. Toplanmış məlumatlar sayəsində məktəblərin və təhsil sistemlərinin xüsusiyyətlərini, öyrənmə və öyrətməyə təsir edən əsas amilləri müəyyən etmək və buna uyğun təhsil siyasətlərini formalaşdırmaq konkretləşir. Həmçinin hər bir iştirakçı ölkə müxtəlif sosial-iqtisadi xüsusiyyətlərə malik olan şagirdlərin bilik səviyyələrindəki fərqləri rahatlıqla müqayisə edə bilər.

Şəkil 1-də şagirdlərin akademik nəticələrinə təsir edən məktəb mühitinin xüsusiyyətləri göstərilib.

Ailənin sosial həyatda böyük əhəmiyyət kəsb etməsinə baxmayaraq, bugünkü şəraiti nəzərə alsaq, onun tərbiyə baxımından gözlənilən vəzifəni tam yerinə yetirdiyini söyləmək olmaz və bu baxımdan uşaq və gənclərin tərbiyəsi daha çox məktəblərin üzərinə düşür (Özdemir, 2002). Tədqiqatlar göstərir ki, məktəbin şagirdlərin nailiyyətlərinə verdiyi əhəmiyyət, məktəbin yeri, məktəbin təhsil resursları, bir müəllimə düşən şagirdlərin sayı, müəllim-şagird münasibətləri və müəllimin dərsdə texnologiya və materiallardan istifadəsi şagirdlərin nəticəsinə təsir edən əsas amillərdəndir. Belə ki, pozitiv bir məktəb iqlimi müsbət davamlılığı inkişaf etdirə, mənfi iqlim isə davranış problemlərinin artması ilə nəticələnə bilər (Wang vb., 2010).

Burada məktəb mühitinin şagirdlər tərəfindən qəbul edilən üç başlıca indikatoru araşdırılır:

a) nizam-intizam;

b) şagird əməkdaşlığı;

c) məktəbdə şagirdlərarası rəqabət.

PISA 2018-də şagirdlərdən məktəblə bağlı aşağıdakı müddəaların nə dərəcədə doğru olduğu ("qətiyyən doğru deyil", "bir qədər doğrudur", "çox doğrudur", "tamamilə doğrudur") soruşulub: *"Hiss olunur ki, şagirdlər əməkdaşlığı dəyərləndirirlər"; "Belə görünür ki, şagirdlər bir-biri ilə əməkdaşlıq edirlər"; "Belə görünür ki, şagirdlər bir-biri ilə əməkdaşlıq etməyin vacib olduğunu anlayırlar"; "Şagirdlər hiss edirlər ki, onlar digərləri ilə əməkdaşlıq etməyə təşviq edilirlər".*

Yuxarıdakı müddəalar İƏİT ölkələri üzrə orta 0 və standart kənarlaşma 1 olan şagird əməkdaşlığı indeksini yaratmaq üçün birləşdirilib. Bu indeksdəki müsbət dəyərlər şagirdlərin məktəbdəki digər şagirdlərin İƏİT ölkələrindəki ortalama şagirdlə müqayisədə bir-biri ilə daha çox əməkdaşlıq etdiyini dərk etmələri deməkdir (OECD, 2019a). Yəni, Bakıda (Azərbaycanda) şagirdlərin 63%-i məktəb yoldaşlarının bir-biri ilə həmrəy olduqlarını

Şəkil 1 Şagirdlərin akademik nəticələrinə təsir edən məktəb mühitinin xüsusiyyətləri



(İƏİT ortalaması isə 62%), 59% isə bir-biri ilə rəqabət apardıqlarını bildirib (İƏİT ortalaması isə 50%).

PISA-da həmçinin şagirdlərdən məktəblə bağlı aşağıdakı ifadələrin nə dərəcədə doğru olduğu ("qətiyyən doğru deyil", "bir qədər doğrudur", "çox doğrudur", "tamamilə doğrudur") soruşulub:

– *"Belə görünür ki, şagirdlər rəqabəti sevirlər";*

– *"Belə görünür ki, şagirdlər bir-biri ilə rəqabət aparırlar";*

– *"Belə görünür ki, şagirdlər bir-biri ilə rəqabət etməyin vacib olduğunu düşünürlər";*

– *"Şagirdlər hiss edirlər ki, digərləri ilə müqayisə edilirlər".*

İlk üç müddəa İƏİT ölkələri üzrə orta 0 və standart kənarlaşma 1 olan şagird rəqabəti indeksini yaratmaq üçün birləşdirilib. Bu indeksdəki müsbət dəyərlər şagirdlərin məktəbdəki digər şagirdlərin İƏİT ölkələrindəki ortalama şagirddən daha böyük dərəcədə bir-biri ilə rəqabət apardığını dərk etmələri deməkdir.

PISA 2018-də şagirdlərə məktəbdə rəqabət və ya əməkdaşlıq şəraitində işləmələri ilə bağlı yuxarıda qeyd olunan iki müxtəlif sual nümunəsi təqdim olunub və alınan nəticələr göstərir ki, 2018-ci ildə İƏİT ölkələrində orta hesabla şagirdlər arasında əməkdaşlıq rəqabətdən daha çox yayılıb. Şagirdlərin təxminən 62%-i onların bir-biri ilə əməkdaşlıq etdiyini, yalnız 50%-i isə məktəb yoldaşlarının bir-biri ilə rəqabət apardığını bildirib (OECD, 2019 a).

Şagirdlər arasında əməkdaşlığın rəqabətə nisbətən daha çox yayıldığı ölkələr Danimarka, Almaniya, Yaponiya və Niderlanddır. Braziliya, Malta, Böyük Britaniya və ABŞ-da isə rəqabət əməkdaşlığı üstələyir. İƏİT ölkələrində orta hesabla və təhsil sistemlərinin təxminən 78%-ində daha çox əməkdaşlıq etdiklərini bildirən şagirdlər yaşıdları arasında oxuda daha yüksək bal toplayıb.

BULLİNQ

Bullinq bir-birini tanıyan iki insan arasında narahatedici və təkrarlanan mənfi davranış olaraq qəbul edilir (Farrington, 1997). O, fiziki (vurmaq, itələmək, tüpürmək və s.), şifahi (ləqəb vermək, təhqir etmək və s.), münasibət/sosial aqressiya (sosial təcrid, şayiə yaymaq, oyundan kənarlaşdırmaq və s.) və kiber zorakılığa (başqalarına narahatlıq vermək, cib telefonlarından və internetdən istifadə etməklə alçaltmaq və s.) olaraq təsnif edilir (Vanderbilt and Augustyn, 2010; Shetgiri, 2013; Menesini and Salmivalli, 2017). Bullinq həm qısa, həm də uzunmüddətli dövrdə yeniyetmələrin psixi və fiziki sağlamlığı üçün əsas risk faktorudur (Wolke and Lereya, 2015). Bullinqə məruz qalma yeniyetmələr arasında depressiya, narahatlıq, özünə hörmətin aşağı olması və özünə qapanıqlılıq riskini artırır (Kochel, Ladd and Rudolph, 2012).

Müxtəlif illərdə PISA-da şagirdlərdən onların bullinqə məruz qalıb-qalmaması ilə bağlı suallar soruşulub.

Şagird sorğusuna nümunə (Cədvəl 1):

Sual: Son 12 ay ərzində məktəbdə aşağıdakı problemlərlə nə qədər tez-tez qarşılaşmısınız?

Qeyd: Bəzi hallar sosial mediada da baş verə bilər. (Zəhmət olmasa, hər sətir üzrə bir cavabı seçin).

Bu suala şagirdlərin verdikləri cavablara nəzər salsaq görərik ki, İƏİT ölkələrində şagirdlərin təxminən 88%-i özlərini müdafiə edə bilməyən şagirdlərə kömək etməyin yaxşı bir şey olduğunu və zorakılığa qoşulmağın yanlış olduğunu qəbul edib. Azərbaycanda (Bakı) isə bu göstərici 76%-dir (OECD, 2019 a).

PISA 2018 nəticələrinin təhlili bizə göstərir ki, iştirakçı ölkələrin əksəriyyətində tez-tez zorakılığa məruz qalan şagirdlər tez-tez zorakılığa məruz qalmayan şagirdlərlə müqayisədə daha çox kədərlənir, qorxur və öz həyatlarından məmnun deyillər. Həmçinin PISA 2018 bizə göstərir ki, bullinqə daha çox məruz qalan məktəblərdə şagirdlərin məktəbə aidlik hissi, onlar arasında əməkdaşlıq və nizam-intizam zəif olur.

Azərbaycanda (Bakı) şagirdlərin 36%-i ayda ən azı bir neçə dəfə bullinqə məruz qaldığını qeyd edib. Bütün iştirakçı ölkələrin isə şagirdlərinin təxminən 23%-i İƏİT (İqtisadi

Cədvəl 1 Şagird sorğusuna nümunə (*Mənbə:* https://www.oecd.org/PISA/publications/Azerbaijan.zip)

Son 12 ay ərzində məktəbdə aşağıdakı problemlərlə nə qədər tez-tez qarşılaşmısınız?

	Heç vaxt	İldə bir neçə dəfə	Ayda bir neçə dəfə	Həftədə bir və ya daha çox
Başqa şagirdlər məqsədli şəkildə məni hər şeydən kənarlaşdırırdılar.				
Digər şagirdlər mənə lağ edirdilər.				
Digər şagirdlər məni hədələyirdilər.				
Digər şagirdlər mənə aid olan əşyaları əlimdən alır və ya məhv edirdilər.				
Digər şagirdlər məni vurur, itələyirdilər.				
Digər şagirdlər mənim haqqımda çirkin şayiələr yayırdılar.				

Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatı) ölkələrində orta hesabla ayda ən azı bir neçə dəfə bullinqə məruz qaldıqlarını bildiriblər (OECD, 2019). Göründüyü kimi ölkəmizdə bullinqə məruz qalan şagirdlərin sayı İƏİT ortalamasından daha yüksəkdir.

MÜƏLLİM POTENSİALI

Təhsil sisteminin keyfiyyətli olması birbaşa müəllimin keyfiyyətindən asılıdır (Schleicher, 2018). Buna görə də şagirdlər və onların müəllimləri arasındakı qarşılıqlı əlaqə şagirdlərin öyrənməsində və onların məktəbə qarşı münasibətlərində mühüm rola malikdir. Şagirdlər hiss etməlidirlər ki, müəllimləri öyrənmə prosesində tam iştirak etmək üçün onlara və onların nailiyyətlərinə əhəmiyyət verir (Federici and Skaalvik, 2014). Müəllimlər də şagirdlərini həvəsləndirmək üçün onlara qarşı ədalətli davranmaq, fərdi yanaşmaq, öz seçimlərini etməyə imkan yaratmaq kimi müxtəlif metodlardan istifadə etməlidirlər.

Şagirdlərin öyrənmə qabiliyyətinin artırılmasında ən önəmli məsələlərdən biri də müəllimlərin şagirdlərlə olan qarşılıqlı münasibətidir (Hanushek, 2011). Bunu nəzərə alaraq, PISA-da məktəb direktorlarından və şagirdlərdən xoşagəlməz məktəb ab-havası yarada bilən və şagirdin öyrənməsinə mane olan bəzi müəllim davranışları, məsələn, müəllimlərin dəyişikliklərə qarşı müqaviməti, dərsə hazırlıqsızlıq və dərsdən yayınma halları barədə bir neçə sual soruşulub.

Müəllimləri tərəfindən dəstəkləndiyini hiss edən şagirdlər məktəbə daha çox bağlanır və daha yüksək akademik nəticələr əldə edirlər (Pitzer və Skinner, 2017). Şagirdlərə tapşırığı yerinə yetirməkdə istiqamət vermək və həvəsləndirməkdən əlavə, bu tapşırığı nə dərəcədə yaxşı yerinə yetirdikləri barədə rəy bildirməklə onların nəticələrinin yaxşılaşdırılmasına nail olmaq olar.

Əksər ölkələrdə, o cümlədən Azərbaycanda öz müəllimini daha həvəsli hesab edən şagirdlər oxu ilə bağlı digər şagirdlərə nisbətən daha yüksək nəticə göstərib. Belə ki, PISA 2018 tədqiqatında iştirak edən şagirdlərimizin 79%-i müəllimlərinin onları öyrədərkən bunu işlərindən zövq alaraq etdikləri fikri ilə razılaşıb (OECD, 2019).

Şagirdlərə *"Azərbaycan dili dərslərində aşağıdakı hallar nə qədər tez-tez baş verir?"*

sualı verilib. Burada cavabların hər dərs, əksər dərslərdə, bəzi dərslərdə, heç vaxt kimi olması nəzərdə tutulub.

A) Müəllim hər bir şagirdin öyrənməsinə maraq göstərir.

B) Şagirdlərin ehtiyacı olduqda müəllim əlavə yardım edir.

C) Müəllim şagirdlərin öyrənməsinə kömək edir.

D) Şagirdlər mövzunu tam başa düşənədək müəllim dərsin izahına davam edir.

Şagirdlərimizin 86%-i A bəndini, 80%-i B bəndini , 89%-i C bəndini , 83% -i D bəndini hər dərs və ya dərslərin çoxunda müşahidə etdiyini qeyd edib. Əlavə olaraq, PISA-da iştirak edən ölkələrin tədris dili müəllimlərindən daha çox dəstək görən şagirdlərin oxu üzrə nəticələrində 5 bal artım olub (OECD, 2019a).

İƏİT ölkələri üzrə orta hesabla hər dörd şagirddən üçü bildirib ki, əksər və ya hər bir tədris dili dərsində müəllim şagirdlərə ehtiyac duyduqda əlavə kömək edir.

PISA 2018-də məktəb direktorları tərəfindən qəbul edilən müəllim davranışlarının şagird öyrənməsi ilə bağlılığını araşdırmaq üçün onlara *Fərdi şagirdlərin ehtiyaclarını qarşılamayan müəllimlər, Müəllimlərin olmaması, Şagirdlərlə çox ciddi davranan müəllimlər, Müəllim və şagird arasındakı pis əlaqələr* kimi amillərin nə dərəcədə mane olduğunu düşündükləri (“Tamamilə yox”, “çox az”, “müəyyən qədər”, “çox”) barədə məlumat vermələri istənilib. Cavablar İƏİT ölkələrində orta göstəricisi 0 və 1 standart kənarlaşmaya malik olan öyrənməyə mane olan müəllim davranışı indeksini yaratmaq üçün birləşdirilib.

İƏİT üzvü olan ölkələrdə şagirdlərin yalnız 2%-i müəllimlərin davamiyyətsizliyinin öyrənməyə mane olduğunu bildirib, lakin Azərbaycan, Çin, İordaniya, Qazaxıstan, Rusiya Federasiyası, Ukrayna, Birləşmiş Ərəb Əmirliklərində şagirdlərin 10%-dən çoxunun belə məktəblərdə tədris aldıqları qeyd edilib (OECD, 2019). Bunun əksinə olaraq, Çexiya, Finlandiya, Yaponiya, Lüksemburq, Malta, Monteneqro, Yeni Zelandiya, Serbiya və İsveçrədə heç bir məktəb direktoru müəllimlərin davamiyyətinin öyrənməyə mane olduğunu bildirməyib (OECD, 2019a).

Bu nəticə həmin ölkələrdə müəllimlərin heç vaxt işdən yayınmadıqları demək deyil, sadəcə olaraq, bu ölkələr dərsdə iştirak edə bilməyən müəllimləri əvəz etmək üçün effektiv siyasət həyata keçirirlər.

MƏKTƏBƏ AİDLİK HİSSİ

Aidlik hissi etibar, sevgi və dəstəyə əsaslanan minimum sayda olsa da şəxsiyyətlərarası münasibətlərin formalaşdırılması və saxlanması ehtiyacıdır (Maslow, 1943). Şagirdlərin məktəbə aidlik hissinin əhəmiyyəti, onun inkişafı və digər təhsil nəticələri ilə sıx əlaqəsi, xüsusilə elmi ədəbiyyatda bir çox tədqiqatların mövzusu olub. Bu araşdırmaların əksəriyyətində vurğulanan mühüm məqamlardan biri də məktəbə aidlik hissinin şagirdlərin akademik uğurlarına təsirinin olmasıdır. Anderman (2002) şagirdlərin məktəbə aid olma hissi ilə onların ümumi orta qiymətləri arasında müsbət əlaqələri müəyyən etdiyi kimi, Hagborqun (1994) araşdırması da göstərir ki, məktəbə aidiyyət hissi yüksək olan şagirdlər digər şagirdlərə nəzərən daha yüksək akademik müvəffəqiyyət göstəricilərinə malikdirlər və məktəbə daha motivasiyalı gəlirlər. Eynilə, İsakson və Jarvisinin (1999) apardığı tədqiqatda da öz məktəbinə aidlik hissi yüksək olan şagirdlərin daha yüksək akademik nailiyyətlər göstərdiyi sübut olunub.

PISA tədqiqatında şagirdlərə özlərini məktəbə aid hiss edib-etməməsi ilə bağlı sorğu təqdim olunub və nəticələrin təhlilindən aydın olub ki, İƏİT ölkələrində şagirdlərin əksəriyyəti məktəbdə özlərini sosiallaşmış hiss edirlər. Məsələn, dörd şagirddən üçü məktəbdə asanlıqla dostluq edə biləcəkləri fikri ilə razılaşıb. Sosial-iqtisadi cəhətdən əlverişsiz, kənd və ya dövlət məktəblərində oxuyan şagirdlər, müvafiq olaraq, daha çox resursa malik şəhər və özəl məktəblərdəki şagirdlərə nisbətən məktəbə aidlik hissinin daha zəif olduğunu bildirib. İƏİT ölkələrində orta hesabla, daha çox məktəbə aidlik hissinin bildirən şagirdlər oxu qiymətləndirməsində daha yüksək bal toplayıb (OECD, 2019a).

NƏTİCƏ

Bu məqalədə Azərbaycanın yalnız Bakı şəhəri ilə qoşulduğu və 2018-ci ildə keçirilən PISA beynəlxalq şagird qiymətləndirmə tədqiqatında məktəblə bağlı müxtəlif amillərin şagirdlərin oxu, riyaziyyat və təbiət fənlərinin imtahan nəticələrinə nə dərəcədə təsir etdiyi barədə məlumat verilib. Məktəb mühitinin nailiyyətlərinə təsiri ilə bağlı PISA 2018 nəticələrinə əsaslanan məqalədə şagirdlərin akademik nəticələrə təsir göstərən əsas amillərin aşağıdakılar olduğunu müəyyən etdik: şagirdlərin sosial-iqtisadi vəziyyəti, hər müəllimə düşən şagird sayı, tədrisin keyfiyyətini azaldan müəllim davranışları, məktəb resursları, şagirdlərin məktəbəqədər təhsilə cəlb olunub-olunmaması, şagirdlərin dərsə davamiyyəti, məktəb və sinifdə nizam-intizam, şagirdlərarası əməkdaşlıq və rəqabət, şagirdlərin bir-birinə qarşı olan münasibəti, müəllimlərin şagirdlərlə olan münasibəti, müəllimin öyrətmə həvəsi, şagirdin təhsil aldığı məktəbə özünü aid hiss etməsi.

Bununla yanaşı, qeyd olunan amillərin şagirdlərin PISA-da riyaziyyat, oxu və təbiət elmləri üzrə göstəricisinə təsiri Azərbaycan (Bakı) kimi, İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatına üzv ölkələrin ümumi ortalamasında da öz əksini tapıb.

Məktəb mühitinin şagirdlərin akademik nailiyyətlərinə təsiri və rolu PISA 2018 tədqiqatının nəticələrinin təhlili nəticəsində bir daha sübut olunub. Bundan başqa, ölkəmizin PISA 2018 nəticəsində qeyd olunan amillərin birbaşa təsiri olduğu müəyyənləşib, məsələn, Bakıda (Azərbaycanda) öz müəllimini tədris prosesində daha həvəsli hesab edən şagirdlər oxuda digər şagirdlərə nisbətən daha yüksək nəticə göstərib. Digər bir nümunədə isə PISA 2018 nəticələrinə görə tədris dili müəllimlərindən daha çox dəstək görən şagirdlərin oxu üzrə nəticələrində 5 bal artım olması da məktəb mühitinin şagirdlərin akademik göstəricilərinə birbaşa təsir göstərdiyini nümayiş etdirir.

Yekun olaraq qeyd edək ki, beynəlxalq şagird qiymətləndirmə tədqiqatlarında ölkəmizin mövqeyinin yaxşılaşdırılması və şagirdlərimizin real həyata hazırlıqlı şəkildə yetişdirilməsi üçün məktəb mühitinin təkmilləşdirilməsi ən prioritet məsələ olmalıdır. Bunun üçün təhsil siyasətində müxtəlif dəyişikliklərin edilməsinə, konkret addımların atılmasına ehtiyac var.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Anderman, E.M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. Journal of Educational Psychology, 94 (4), 795–809.
2. Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programında Türkiye'deki öğrencilerin Fen Bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. Eğitim ve Bilim, 34(152), 87-100.
3. Farrıngton, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. Chicago Journals, 17(1), 381– 458.
4. Federici, R., and Skaalvik, E. (2014). "Students' perceptions of emotional and instrumental teacher support: Relations with motivational and emotional responses", International Education Studies, Vol. 7/1, pp. 21-36.
5. Hagborg, W.J. (1994). An exploration of school membership among middle and high school students. Journal of Psychological Assessment, 12, 312-323.
6. Hanushek, E. (2011). "The economic value of higher teacher quality", Economics of Education Review, Vol. 30/3, pp. 466-479.
7. Isakson, K., ve Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short term longitudinal study. Journal of Youth and Adolescence, 28 (1), 1-26.
8. Kochel, K.G., Ladd and Rudolph, K. (2012). "Longitudinal associations among youth depressive symptoms, peer victimization, and low peer acceptance: An interpersonal process perspective", Child Development, Vol. 83/2, pp. 637-650.
9. Loukas, A., and Robinson, S. (2004). "Examining the Moderating Role of Perceived School Climate in Early Adolescent Adjustment", Journal of Research on Adolescence, Vol. 14/2, pp. 209-233.

[10] Maslow, A. (1943). “A theory of human motivation”, Psychological Review, Vol. 50, pp. 370-396.
[11] MEB. (2015). PISA 2015 ulusal rapor. http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf Dərc olunma tarixi: 02.04.2018.
[12] Menesini, E., Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. Psychol Health Med; 22:240-53.
[13] OECD. (2015). In It Together: Why Less Inequality Benefits All, OECD Publishing, Paris.
[14] OECD. (2017). PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, PISA, OECD Publishing, Paris.
[15] OECD. (2018). a Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility, OECD Publishing, and Paris.
[16] OECD. (2019 a). PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students’ Lives, PISA, OECD Publishing, and Paris.
[17] OECD. (2019). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD Publishing, Paris.
[18] OECD. (2019a). PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students’ Lives, PISA, OECD Publishing, and Paris.
[19] Özdemir, A. (2002). Sağlıklı okul ikliminin çeşitli görünümleri ve öğrenci başarısı. Kastamonu Eğitim Dergisi, 10 (1), 39-46.
[20] Pitzer, J., and Skinner, E. (2017). “Predictors of changes in students’ motivational resilience over the school year”, International Journal of Behavioral Development, Vol. 41/1, pp. 15-29.
[21] Sarier, Y. (2021). PISA uygulamalarinda Türkiye’Nin performansi ve öğrenci başarisini yordayan değişkenler. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 25(3), 905-926.
[22] Schleicher, A. (2018). World Class: How to build a 21st-century school system, Strong Performroeseers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing, Paris.
[23] Shetgiri, R. (2013). Bullying and victimization among children. Adv Pediatr; 60:33-51.10.
[24] Vanderbilt, D., Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. Paediatrics and child health; 20:315-20. 9.
[25] Wang, M. et al. (2010). “A Tobit regression analysis of the covariation between middle school students” perceived school climate and behavioral problems”, journal of research on adolescence, vol. 20/2, pp. 274-286.
[26] Wolke, D., and Lereya, S. (2015). “Long-term effects of bullying”, Archives of Disease in Childhood, Vol. 100/9, pp. 879-885.

ELMİ FƏALİYYƏTİN SƏMƏRƏLİLİYİNİN MÜASİR GÖSTƏRİCİLƏRİ VƏ PEDAQOJİ FƏALİYYƏTİN NƏTİCƏLƏRİNİN ÖLÇÜLMƏSİNƏ ELMİ ƏSASLI YANAŞMA

HÜMEYİR ƏHMƏDOV
Pedaqogika üzrə elmlər doktoru, professor, Rusiya Təhsil Akademiyasının xarici üzvü, RTA-nın Əməkdar elm və təhsil xadimi, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun Elmi-pedaqoji kadr hazırlığı şöbəsinin müdiri. E-mail: humeyir@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0019-4266

Məqaləyə istinad:
Əhmədov H. (2023). Elmi fəaliyyətin səmərəliliyinin müasir göstəriciləri və pedaqoji fəaliyyətin nəticələrinin ölçülməsinə elmi əsaslı yanaşma. *Azərbaycan məktəbi.* № 4 (705), səh. 47–54

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 26.05.2023
Qəbul edilib: 06.07.2023

ANNOTASİYA

Məqalədə elmi fəaliyyət göstəricilərinin səmərəliliyinin hesablanması istiqamətində ən müasir metodlar və mexanizmlər təhlil edilir. Həmçinin pedaqoji fəaliyyətin səmərəliliyinin elmi əsaslarla müəyyən edilməsi metodlarına nəzər salınır. Azərbaycanın müvafiq elmmetrik göstəriciləri ilə bir sıra ölkələrin göstəriciləri arasında müqayisəli statistik məlumatlar da yer alır. Eyni zamanda beynəlxalq indeksləmə sistemləri, verilənlər bazası və digər mühüm anlayışlar barədə məlumat verilir. Akademik sosial şəbəkələrdən aktiv istifadənin əhəmiyyəti və Azərbaycan elminin dünyaya inteqrasiyası sahəsində görülən işlərin səmərəliliyi ilə bağlı təhlillər aparılır. Statistik göstəricilərin kəmiyyət və keyfiyyət meyarlarının ümumilikdə elmin, eyni zamanda pedaqoji fəaliyyətin inkişafına təsiri ilə bağlı müəyyən nəticələr təqdim edilir.

Açar sözlər: Elmmetriya, pedaqoji fəaliyyət, beynəlxalq indeksləmə bazaları, elmi fəaliyyətin səmərəliliyi, verilənlər bazası.

CONTEMPORARY INDICATORS OF THE EFFICIENCY OF SCIENTIFIC ACTIVITY AND SCIENTIFIC-BASED APPROACH TO MEASURING THE CONSEQUENCES OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

HUMEYIR AHMADOV
Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Foreign member of the Russian Academy of Education, The Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, Head of the scientific-pedagogical personnel training department. E-mail: humeyir@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0019-4266

To cite this article:
Ahmedov H. (2023). Contemporary indicators of the efficiency of scientific activity and scientific-based approach to measuring the consequences of pedagogical activity. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Vol. 705, Issue IV, pp. 47–54

ABSTRACT

The article analyzes the latest contemporary methods and mechanisms to calculate the efficiency of scientific activity indicators. As well, the methods for the determination of the effectiveness of pedagogical activity on scientific grounds are reviewed. Furthermore, it contains the comparative statistical data that exists between the relevant scientometrics indicators of Azerbaijan and the indicators of several countries. At the same time, the current study provides information covering international indexing systems, databases, and related essential concepts. Investigations are conducted on the importance of active usage of academic social networks and the efficiency of work that inclines to integrate Azerbaijani science into the global sphere. Various conclusions regarding the impact of quantitative and qualitative criteria of statistical indicators on the development of science in general, as well as pedagogical activity, are revealed.

Keywords: Scientometrics, pedagogical activity, international indexing databases, the efficiency of scientific activity, database.

Article history
Received: 26.05.2023
Accepted: 06.07.2023

GİRİŞ

Hər bir elmi fəaliyyətin səmərəliliyinin ölçülməsi təkcə fərd üçün deyil, təmsil etdiyi təşkilat və müəssisənin də faydalı iş əmsalının müəyyənləşdirilməsində əsas meyarlardan biridir. Elm və təhsil müəssisəsinin innovativ potensialı onun tədqiqatçılarının və mütəxəssislərinin uğurlu elmi nəticələri ilə sıx şəkildə bağlıdır. Elmi fəaliyyətin məhsuldarlığını və səmərəliliyini qiymətləndirmək üçün digər fənn sahələrində özünü doğrultmuş intellektual vasitələrdən istifadə etmək təbiidir. Bu cür vasitələrə, xüsusən də, əsas fəaliyyət göstəricilərinə əsaslanan balanslaşdırılmış göstəricilər və elmi fəaliyyətə nəzarət çox önəmlidir. Elmi fəaliyyətin məhsuldarlığını və səmərəliliyini qiymətləndirmək üçün iki alət müfəssəl şəkildə hazırlanıb və praktiki olaraq geniş istifadə olunmaqdadır: bunlardan biri elmmetrik göstəricilər, digəri isə ekspert qiymətləndirmələridir. Tədqiqatçının işində yer alan istinadların sayı onun elmə verdiyi töhfəni obyektiv qiymətləndirməyə imkan verdiyi üçün bu elmmetrik göstəricinin elmin idarə edilməsində istifadəsi zamanla özünü doğruldur. Eyni zamanda real bibliometrik verilənlər bazasının xüsusiyyətlərini nəzərə aldıqda nəşrlərin sayı və xüsusilə Hirş indeksi elmi fəaliyyətin səmərəliliyinin obyektiv qiymətləndirilməsinə imkan vermir.

Ekspert prosedurlarının da bir sıra mənfi cəhətləri var. İmpakt faktoru (təsir əmsalı), Hirş indeksi, bibliometrik göstəricilər kimi prinsipcə yeni yaranmış anlayışlara sərf olunan zaman və diqqət, təəssüf ki, fundamental göstəricilərə ayrılmır. Burada diqqət yetirilməsi vacib olan əsas məqam elmmetrik göstəricilərin məhz kəmiyyət üzərindən keyfiyyətə dayanmasıdır. Sadə dillə desək, elmmetrik hesablama aparıldığı zaman fundamental elmlərlə tətbiqi elmlər arasında fərq qoyulmur. Bu isə həmin göstəricilərin səmərəliliyini şübhə altına alır. Lakin danılmaz faktdır ki, müasir dövrdə elmi fəaliyyətin səmərəliliyinin sistemli şəkildə ölçülməsi elmmetriyanın gücü hesabına başa gəlir. Qeyd edilən faktor elmi müəssisənin, dövrü elmi nəşrin və ya elmi mütəxəssisin faydalı iş əmsalının kütləvi şəkildə ölçülməsinə və ümumi geniş tərkibli statistik göstəricilərin əldə olunmasına böyük miqyasda yardım edir. Bəzi mütəxəssislərin fikrincə, elmmetrik göstəricilərə olan yüksək tələbat bir sıra elm sahələri üzrə fərdi elmi biliklərin həddən artıq toplanaraq, səmərəsiz bir şəkildə elmi mühitdə qalmasına səbəb olur. Tədqiq olunan fenomeni onun tərkib hissələrinə parçalamaq və təfərrüatları diqqətlə öyrənmək cəhdi yalnız yeni bilik sahələrində, məsələn, molekulyar biologiyada qeyri-adi nəticələr verməkdə davam edir. Qədim bilik sahələrində bu yanaşma istifadə olunmamış inanılmaz miqdarda fərdi biliklərin toplanmasına gətirib çıxarır: onlar monoqrafiyalara düşmür, sonrakı əsərlərə təsir göstərmir. Bu, bir növ elmin qocalmasıdır. Bunun nəticəsində çox fərdi biliklər böyük bir sistem haqqında biliklərə çevrilə bilmir (Nalimov, 2000).

PEDAQOJİ FƏALİYYƏTİN NƏTİCƏLƏRİNİN ÖLÇÜLMƏSİNƏ ELMİ ƏSASLI YANAŞMA

Cəmiyyətin sürətlə inkişaf edən qlobal informasiyalaşdırılması prosesləri təhsil sahəsinə də mühüm təsir göstərib. Son zamanlar ali məktəblərdə yaradılan və emal olunan pedaqoji məlumatların həcmi kəskin şəkildə artıb. Pedaqoji informasiya və təhsil portallarının elektron məlumat bankları kortəbii və ya məqsədyönlü şəkildə yaradılır. Bütün bu işlər universitetlərin professor-müəllim heyətindən və informasiya texnologiyaları sahəsində çoxlu sayda texniki mütəxəssislərdən xeyli əmək və vaxt sərf edilməsini, həmçinin müvafiq kompüter və rabitə avadanlıqlarının olmasını tələb edir. Burada təhlil olunmalı əsas məsələlərə bu prosesin təhsilin keyfiyyətinin artırılmasında və təhsil fəaliyyətinin həyata keçirilməsində əhəmiyyəti, emal prosesinin aparılması üçün mövcud olan ən rasional texnologiya və infrastrukturun müəyyən edilməsi, prosesin yerinə yetirilməsinə sərf olunan vaxt və vəsaitin həcminin özünü nə dərəcədə doğrultması daxildir. Yeni pedaqoji materialların hazırlanması,

metodik vəsait və dərsliklərin tərtib olunması, onların tələbə və şagirdlərə çatdırılması yolları da elmmetrik göstəricilərə uyğun olaraq hesablana bilər. Lakin bununla bağlı vahid qlobal mexanizm hələ də tam mənada formalaşmayıb və bu və ya digər fərdi modellər hesabına aparılmaqdadır. Kəmiyyət etibarilə ələ alındıqda pedaqoji materialların nomenklaturasının, şablonlarının və ya məzmununun dəyişdirilməsi ilə bağlı qərarlar yalnız o zaman qəbul edilə bilər ki, bunun təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə, universitetin missiyasının həyata keçirilməsinə mühüm müsbət təsir göstərəcəyi elmi şəkildə sübuta yetirilsin. Pedaqoji amillərin tədrisin nəticələrinə təsirinin dərəcəsi və istiqamətinin kəmiyyətcə müəyyənləşdirilməsinin sistem-idrak modelləri əsasında aparılması müəyyən səmərəlilik göstəricilərinin ortaya çıxmasına yardım edə bilər (Orlova, 2013). Tədris materialları üçün tərtib, yaxud məzmun tələblərinin dəyişdirilməsi və ya yeni pedaqoji materialların praktikaya tətbiqi sahəsində hər hansı qərarlara yalnız o halda yol verilə bilər ki, onların təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə əhəmiyyətli təsiri, əmək və vaxt xərcləri elmi cəhətdən əsaslandırılıb, bunun üçün lazım olan pedaqoji heyət və texniki mütəxəssislərin sayı əldə edilən nəticənin effektinə uyğundur və müvafiq hüquqi platforma mövcuddur.

Burada mütləq iqtisadi və maliyyə amillərini də qeyd etmək lazımdır. Belə ki, pedaqoji fəaliyyətin inkişafı üçün yeni dərs vəsaitlərinin tərtibi və bununla bağlı həyata keçirilən ixtisaslaşmış prosedurlar müəyyən xərclər tələb edir. Bu zaman ekspertlərin üzərinə böyük məsuliyyət düşür.

ELMİ FƏALİYYƏTİN SƏMƏRƏLİLİYİNİN MÜASİR GÖSTƏRİCİLƏRİNİN HESABLANMASI

Qlobal elmi fəaliyyətin inkişaf istiqamətlərinə nəzarət mexanizmləri içərisində riyazi və elektron hesablama mexanizmləri müasir dövrün prioritet istiqamətlərindəndir. İndeksləmə, impakt faktoru kimi yeni amillər müasir dövrdə elmi göstəricilərin qlobal müstəvidə öyrənilməsində əsas rol oynayır. Burada regional və ölkələr üzrə göstəricilərin hesablanması, həmçinin elm və təhsil müəssisələrinin elmi fəaliyyətinin səmərəliliyinin ölçülməsi də yer alır. Misal olaraq, 2019-cu ildə Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyasının (AMEA) elmi bazalarda bibliometrik göstəricilərinin müqayisəli təhlili ilə bağlı dəqiq rəqəmlərə əsaslanan araşdırma aparılıb. Qeyd edilməlidir ki, 2016-cı ildə Clarivate Analytics* təşkilatı ilə Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası arasında imzalanan sazişə əsasən AMEA-nın elmi müəssisələrində fəaliyyət göstərən alim və mütəxəssislər bu bazadan istifadə etmək imkanı əldə ediblər. Clarivate Analytics təşkilatının bibliometrik şəbəkəsi olan Web of Science bazasında yer alan məlumatlar əsasında aparılan təhlillər göstərir ki, AMEA-nın bu bazada bütün parametrlər üzrə göstəricilərində (elmi əsərlərin sayı, h indeksi ilə istinadların sayı və s.) əvvəlki illərlə müqayisədə müsbət dinamika və artım müşahidə olunub. Web of Science bazasına daxil olan elmi nəşrlərin sayına görə 2014-2018-ci illər üzrə Cənubi Qafqaz ölkələrinin müqayisəli təhlili zamanı müəyyən olunub ki, 1274 sayla ən yüksək göstərici Azərbaycana məxsusdur. Gürcüstan və Ermənistanda bu göstərici müvafiq olaraq 1182 və 1269 olub. Azərbaycan, Orta Asiya ölkələrinin Scopus bazasında 1996-2018-ci illər üzrə elmi əsərlərinin dinamikasına nəzər saldıqda isə burada müəyyən durğunluğun və zəif artım tempinin olduğu müşahidə edilir. Müqayisə üçün Monqolustanda bu göstəricilər müvafiq illər üzrə təxminən 14 dəfə artaraq 250 minimal göstəricidən 3750-yə qədər yüksəlib (AMEA, 2019). Burada qeyd edilməli olan ikinci əsas hesablama mexanizmləri akademik sosial şəbəkələrdir. Son illər qlobal miqyasda sosial şəbəkələr cəmiyyətin əsas hərəkətverici amilinə çevrilib.

* Clarivate Analytics dünyanın 7000-dən çox ali təhsil, elmi müəssisə və digər təşkilatların fəaliyyətinin məhsuldarlığını, elmi tədqiqatların keyfiyyətini qiymətləndirən və 1975-ci ildən etibarən elmi göstəriciləri analitik təhlil edən elmmetrik bazadır.

Ölkəmizdə də informasiya cəmiyyətinin inkişaf etdiyi dövrdə sosial şəbəkələrdən istifadə səviyyəsi xeyli artıb. Alimlərin elmi əsərlərinin dünya elmi ictimaiyyəti arasında yayılmasında və elmin populyarlaşdırılmasında akademik sosial şəbəkələrin mühüm rolu var. ResearchGate, Academia.edu kimi akademik sosial şəbəkələr elm xadimlərinin bir-biri ilə daha sıx ünsiyyət saxlaması, qarşılıqlı elmi tədqiqat işlərindən faydalanma və s. bu kimi amillərə yol açır. Təbii ki, bu sosial şəbəkələr akademik göstəricilərin hesablanmasına da müəyyən ölçüdə yardım göstərir. Təkcə bir faktı qeyd etmək lazımdır ki, "Azərbaycan Respublikasında biznes mühitinin əlverişliliyinin artırılması və beynəlxalq reytinqlərdə ölkəmizin mövqeyinin daha da yaxşılaşdırılması ilə bağlı tədbirlər haqqında" Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 13 iyul 2016-cı il tarixli Sərəncamında ölkənin beynəlxalq reytinqinin yüksəldilməsi tədbirlərinin həyata keçirilməsi nəzərdə tutulub. Bu tədbirlərə ölkənin elmi reytinqinin yüksəldilməsi məqsədilə "web" axtarış bazalarında dərc olunan elmi əsərlər və onlara edilən istinadların sayının artırılması kimi məsələlər daxildir. Akademik sosial şəbəkələrdən geniş istifadə olunması "web" axtarış sistemlərində ölkəyə dair məlumatların da sayını artırır. Azərbaycanın elm və təhsil müəssisələrində çalışan mütəxəssislərin elmmetrik göstəricilərinin hesablanmasında bu sosial platformalardan istifadənin də rolu böyükdür.

Hər hansı elmmetrik göstəricilərin təhlilində istifadə olunacaq məlumatları toplamaq üçün Web of Science (WoS) və Scopus verilənlər bazalarından daha çox istifadə edilir. Bu verilənlər bazalarının hər ikisi ümumi məqsədli elmi nəşrlərin sitat statistikasına və nəşrlərin biblioqrafik məlumatlarına daxil olmaq imkanı verir. Sitat təhlili metodunun gücünə görə, verilənlər toplusunda olan sitat məlumatı elmi aspektdə ardıcıl və etibarlı olmalıdır, bu, təhlilin ilkin şərtini təşkil edir. Bu məqamlar nəzərə alındıqda, Google Academic verilənlər bazası daha çox sənədə çıxış təmin etsə də, ardıcıllıq və etibarlılıq meyarlarına görə istisna edilir. ERIC (Education Resources İnformation Center – Təhsil Resursları Məlumat Mərkəzi) təhsil mövzulu verilənlər bazası olsa da, sitat statistikasını ehtiva edən struktura malik olmadığı və buna görə də istisna edildiyi üçün ERIC təhlil şərtlərini təqdim etmədiyi görünür. Tədqiqatlarda WoS verilənlər bazasına üstünlük verilir, çünki o, keyfiyyət səviyyəsini artırır və nisbətən yüksək impakt faktoru olan jurnalları indeksləşdirir. Scopus verilənlər bazası daha çox akademik məlumatları indeksləşdirdiyi üçün ümumi əhatəliliyi təmsil edir. WoS və Scopus-dan toplanan məlumatların köməyi ilə çoxşaxəlilik və elmi keyfiyyət standartları baxımından ən geniş çıxışa nail olmaq hədəflənir (Yalçın, 2016).

Biblioqrafik metodlar tədqiqatların elmi-ideoloji quruluşunu statistik üsullarla tədqiq edərək ortaya çıxarmaq üçün tez-tez istifadə edilir. Elmi sənədlər insanlara tədqiqatçıların öz unikal ideyalarını ortaya qoyduqları tədqiqatlara çıxış imkanı verməklə yanaşı, elmi ünsiyyəti təmin edən bilik mənbəyi kimi qəbul edilir. Tədqiqatçılar elmi jurnalların köməyilə formal və ya qeyri-rəsmi əlaqə nümunələri formalaşdıracaq bir ünsiyyət şəbəkəsi təşkil edirlər. Bu kommunikasiya şəbəkələri həm planlı bir hədəfə xidmət edə, həm də tədqiqat subyektlərindən asılı olaraq öz-özünə yaranan strukturu göstərə bilər. Bu nöqtədə, idrak proqnozlarını ifadə edən və tədqiqatçıların özündən daha geniş çıxış imkanı olan elmi mətnləri tədqiq etməklə daha çox sosial şəbəkə təhlili üsullarını tətbiq etmək olar. Bibliometrik təhlil ümumi qəbul edilmiş inamla elmi məlumat bazalarına əsaslanır (Yalçın, 2016).

MƏQALƏNİN AKTUALLIĞI

Elm sahələrinin inkişaf trendinə qlobal göstəricilər prizmasından nəzər saldıqda bibliometrik göstəricilərin qeyri-bərabər paylandığını müşahidə etmək mümkündür. Burada müxtəlif dövlətlərin elm və təhsillə bağlı siyasəti də böyük önəm daşıyır. İnkişaf etmiş ölkələrdə elmi tədqiqatlara ayrılan illik xərclər orta hesabla Ümumi daxili məhsulun (ÜDM) 2-4 faizini təşkil edir. Qeyri-dövlət büdcəsi vəsaitinin həcminin

artması istehsalat və biznes maraqlarının artması fonunda baş verir. Misal olaraq, Türkiyə Cümhuriyyətinin son illərdə texnoloji elmi nailiyyətlərə ayırdığı vəsait hesabına bu gün ölkənin pilotsuz uçuş aparatları, dünyada ilk insansız suüstü nəqliyyat vasitəsi (Marlin, ULAQ) və digər bu kimi nəhəng innovativ layihələri dünyanı heyrətləndirməkdə davam edir. Azərbaycan da bu istiqamətdə bir çox nailiyyətlərə imza atmaqda israrlıdır. Lakin əsas qeyd edilməli olan faktor müasir dövrün tələbatlarına ayrılan vəsaitin həcminin çoxalması ilə elmin digər sahələrinə ayrılan vəsait arasında uçurumun yaranmamasıdır. Hər bir ölkənin strateji insan kapitalının formalaşmasında onun milli identikliyi, mədəni-mənəvi mənsubiyyəti çox böyük rol oynayır. Ölkədə yaşayan xalqların ortaq milli-mədəni irsinin qorunması, ədəbiyyat, tarix, incəsənət, folklor və digər bu kimi sahələrin diqqətdən kənarda qalmaması da böyük önəm kəsb edir.

PEDAQOJİ FƏALİYYƏTİN NƏTİCƏLƏRİNİN ÖLÇÜLMƏSİNƏ ELMİ ƏSASLI YANAŞMA

Elmi göstəricilərlə bağlı hesablama mexanizmlərinə nəzər saldıqda burada sabit bir mühitin yarandığını müşahidə etmək mümkündür. Bu sahədə nadir hesablama platforma və bazaları mövcud olsa da, yenə də bu prosesin sağlam təməllərinin olduğunu qeyd etmək olar. Pedaqoji sahədə bu mexanizmlərin sabitlik potensialı isə nisbətən fərqlidir.

MƏQALƏNİN ELMİ YENİLİYİ

Pedaqoji ədəbiyyatın çoxunda müəlliflər pedaqoji yeniliyi təsvir etməyə, onun şagird və tələbələr tərəfindən öyrənilməsinə təsirini nümayiş etdirməyə çalışırlar. Bu tədqiqatlara tədris platformalarında və sosial şəbəkələrdə tələbə rəyi və imtahanlarda göstərilən nəticələr kimi kəmiyyət ölçüləri ilə yanaşı, təkmilləşdirmənin keyfiyyət ölçüləri də daxildir. Tədqiqatçıların böyük əksəriyyəti yeni tədris metodlarının təsirlərini, ilk növbədə korrelyasiya və ya müqayisəli tədqiqatlardan istifadə edərək qiymətləndirirlər. Onlar tez-tez müdaxilənin niyə uğurlu və ya uğursuz olduğunu başa düşmək üçün tələbə mülahizələrində keyfiyyətli rəylə birləşən təkmilləşdirmənin olub – olmadığını anlamaq üçün empirik məlumatlar toplayırlar. Bu pedaqoji tədqiqatların demək olar ki, hamısı yalnız pedaqoji tədris zamanı əldə olunan biliklərin təkmilləşdirilməsini ölçmək məqsədi daşıyır. Yəni fərdi qaydada şagird və tələbələrin əldə etdikləri biliklər çox vaxt hesablanmır. Bu tədqiqatlar, mahiyyətcə, səbəb-nəticə əlaqəsini çıxarmaq üçün fərziyyə testini (yəni müəllimlər tərəfindən proqram əsasında tədrisin həyata keçirilməsinin öyrənmə məqsədlərinə nail olmaqda statistik əhəmiyyətli yaxşılaşma təmin edib-etmədiyini yoxlamaq üçün sınaq) yerinə yetirmək məqsədi daşıyır. Bu cür səbəb-nəticə göstəriciləri ilə bağlı problem ondan ibarətdir ki, bu metodlar mahiyyət etibarilə daxili və xarici etibarlılıqda məhdudiyyətlərə həssas ola bilər, çünki tədris aparan müəllimin pedaqoji effektivliyi, sosial stress, tədris dövrü və s. bu kimi təlim məqsədlərinə nail olunmasına təsir göstərə biləcək çoxsaylı qarışıq amillər var (Richardson, 2005).

Nəzəri metodları praktiki metodlarla gücləndirmək üçün bir sıra yeniliklərin tətbiqi nəzərdə tutulur. Bu, ölkəmizdə mövcud olan pedaqoji tədqiqatlar sahəsinə bir sıra elmi yeniliklər gətirə bilər:

*1. **Kəmiyyət ölçülərini qoruyub saxlamaqla, keyfiyyət ölçülərinin hesablanması metodlarının tətbiqi.*** Burada beynəlxalq təcrübəyə əsaslanaraq, müəyyən elmmetrik ölçü sistemlərini tədris prosesinin gedişatına və başlanğıc-yekun mərhələsinə tətbiq etmək böyük əhəmiyyətə malikdir.

*2. **Çoxşaxəli baza testinin tətbiqi.*** Eksperimental tədqiqat üçün pedaqoji sahədə böyük potensiala malik metod çoxşaxəli baza testidir (MBT-multiple baseline testing). Bu eksperimental texnika tədqiqatçıya uzunlamasına qiymətləndirmə strategiyası sayəsində praktiki şəraitdə idarə olunan və daxili əsaslı etibarlı təcrübə keçirməyə imkan verir. Çoxşaxəli baza testi müəyyən vaxt tələb etsə də, mühüm metoddur, çünki ona məxsus struktur etibarlılıq və

dəqiqliklə bağlı problemləri məhdudlaşdırır və tədqiqatçıya əsaslı səbəb-nəticə əlaqəsi çıxarmağa imkan verir.

*3. **Zaman əsaslı test formalarının tətbiqi.*** Hazırda tək və ya qrup şəklində zaman əsaslı test formalarının istifadəsində də nəzərəçarpacaq artım var. Belə formalarda zamanla təkrarlanan uzununa məlumatlar toplanır. Bu üsul tədqiqatçılara əsas məntiq əsasında etibarlı səbəb-nəticə əlaqəsi çıxarmağa imkan verir. Bu məntiqə görə, ən azı iki fərqli şəraitdə təkrar görülən tədbirlər: ilkin vəziyyət və tədris mərhələsinin müəyyən bir sonu (tədris ilinin sonu, mövsümi tətilə çıxmaq) təsir dəyişikliklərini ölçmək üçün müqayisə edilə bilər. Əslində, mütəxəssislərin fikrincə, uzunlamasına məlumatlar dəyişikliyi ölçmək üçün ən etibarlı və ciddi yanaşmadır. Bundan əlavə, bu cür metodlar bir sıra üstünlüklərə malikdir, məsələn, fərdi iştirakçılar arasında və ya qruplar arasında fərqləri sistematik şəkildə təhrif edilmiş nəticələrə səbəb olmadan və təkrar tədbirlər zamanı ölçmə xətalarını azaldaraq həyata keçirmək potensialına sahibdir (Willett, 1989).

PRAKTİK ƏHƏMİYYƏTİ

Daha öncə qeyd etdiyimiz kimi bibliometrik verilənlər bazası içərisində təhsilyönlü göstəricilər sistemi ERIC təhsil fəaliyyətinin hesablanmasında önəmli bazalardan biridir. ERIC ABŞ Təhsil Departamentinin Təhsil Elmləri İnstitutu (IES) tərəfindən maliyyələşdirilən təhsil tədqiqatları və məlumatlarının onlayn kitabxanasıdır. Hərtərəfli indeksləşdirilmiş jurnallarda orta hesabla 80 faiz və ya daha çox təhsillə bağlı məqalələr var; ERIC əldə etdiyi hər nömrədə bütün məqalələr üçün biblioqrafik qeyd yaradır. Seçilmiş indeksli jurnallar orta hesabla 50-79 faiz təhsillə bağlı məqalələrdən ibarətdir və mövzu sahəsini əhatə etmək üçün vacibdir; ERIC fərdi qaydada (manual) məqalə seçimi prosesini tətbiq edir və yalnız ERIC seçim siyasətində qeyd olunan standart və meyarlara uyğun gələn məqalələri indeksləşdirir. Digər bazalarla müqayisədə bir sıra qeyri-müəyyənliklərə baxmayaraq, ERIC təhsil fəaliyyətinin indeksləşdirilməsi üzrə dünyanın aparıcı verilənlər bazasıdır. ERIC-in axtarış sistemində toplu axtarış sistemi ilə yanaşı, məna oxşarlığına görə qruplaşdırılmış axtarış sisteminə də (tezaurus) sahibdir. Bu bazada Azərbaycanlı mütəxəssislərin məqalələrinin də yer aldığı xeyli sayda jurnal mövcuddur. Həmin məqalələr içərisində rəqəmsal təhsilə keçid, tələbələrin öz müqəddəratını təyin etmə hüququ, fəxri proqramlar üçün seçim imkanları kimi bir sıra vacib mövzular yer alır. ERIC-in daxil olduğu EBSCO bir sıra kitabxana təyinatlı verilənlər bazası xidmətləri təqdim edir.

NƏTİCƏ

Akademik verilənlər bazası və axtarış sistemlərinin siyahısına nəzər salsaq, əhatə dairəsi və axtarış keyfiyyətlərinə görə bu baza və axtarış sistemlərinin bir sıra fərqli cəhətlərini müşahidə etmək olar. İstifadəçilər, xüsusən sistematik araşdırmalar və ya meta-analizlər kimi qeydlər üçün sistematik axtarış edən mütəxəssislər verilənlər bazası və axtarış sistemlərinin keyfiyyət və məhdudiyyətlərini nəzərə almalıdırlar. Burada mürəkkəb axtarış sistemləri ilə ümumi axtarış sistemləri arasında mühüm fərq vardır. Akademik məqsədlər üçün istifadə edilə bilən bütün məqsədli axtarış sistemləri təkcə elmmetrik göstəricilərin hesablanması üçün deyil, eyni zamanda elmi və pedaqoji fəaliyyətin genişlənməsi üçün də kömək göstərə bilər. Kitabların və jurnal məqalələrinin tapılması haqqında biblioqrafik məlumat təqdim edən verilənlər bazası isə daha çox bibliometrik göstəricilərin müəyyən edilməsi və hesablanmasına yönəlib. Burada bəzi proqramların maliyyə siyasəti də nəzərə alınmalıdır. Belə ki, bir sıra bazalara giriş tamamilə sərbəst olduğu halda (Crossref, BASE, Google Scholar), bəzi bazalar ödənişli əsaslarla tam məlumat verir (Scopus, Web of Science). Azərbaycanda elmin inkişafı və beynəlxalq elmi mühitə inteqrasiyası istiqamətində mühüm addımlardan biri elektron hesablama sistemləri, verilənlər bazası və bu kimi mexanizmlərlə bağlı infromativ təlimlərin keçirilməsi və pedaqoji göstəricilərin müasir

hesablama metodlarından istifadə edilməsidir. Pedaqoji fəaliyyətin kəmiyyət göstəriciləri hesablandıqdan sonra keyfiyyətin artırılması üçün yeni dərs vəsaitlərinin və tədris proqramlarının tədrisinə zərurətin olub-olmadığını müəyyən etməyin mümkünlüyü prioritet mövzulardandır və bu istiqamətdə aktiv təhlillərin aparılması mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1 Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyasının (AMEA) elmi bazalarda bibliometrik göstəricilərinin müqayisəli təhlili. Bakı, “Elm”, 2019.

2 Egghe, L. (2006). Theory and practise of the g-index // Scientometrics. Vol. 69, №. 1, pp. 131-152.

3 Əhmədov, H.H. (2019). Qloballaşma və elm: istinad indeksinin vacibliyi. “Azərbaycan məktəbi”. № 2 (687), səh. 153-164.

4 Hacıyeva, A.Z. (2015). Əsas bibliometrik göstəricisi olan istinadlar elmi kommunikasiya vasitəsi kimi // AMEA Məhəmməd Füzuli adına Əlyazmalar İnstitutunun Elmi əsərləri №2, s. 173 -183.

5 Hirsch, J.E. (2005). “An index to quantify an individual’s scientific research output”. (PNAS 102 (46): 16569 – 16572).

6 Xəlilov, S. (2010). Elmşünaslığa giriş. Bakı, Çaşıoğlu, 446 s.

7 Mehdiyev, A. (2011). Elmşünaslıq və elmlərin təsnifatı. // Fəlsəfə və sosial-siyasi elmlər №1, s.222.

8 Məmmədov, G. (2019). Azərbaycanda elmi tədqiqat: mövcud yanaşma və beynəlxalq təcrübə. “Azərbaycan məktəbi”. № 2 (687), səh. 11.

9 Məmmədov, Z., Əliyev, Ş. (2020). Müasir dövrdə universitetlər: yeni çağırışlar, trendlər, paradiqmalar və gözləntilər. “Azərbaycan məktəbi”. № 2 (691), səh. 99-115.

10 Məmmədova, T. (2020). Yazı və informasiya savadlılığı: Etibarlı olmayan mənbələrdən elmi məqsədlərlə istifadənin qarşısını almaq üçün əsas addımlar. “Azərbaycan məktəbi”. № 1 (690), səh. 163-176.

11 Mərdanov, M., Həsənova, A. (2018). Nüfuzlu elmi jurnallara məqalə hazırlamağın yolları. // Azərbaycan məktəbi, № 4 (685), s.95 – 106.

12 Mərdanov, M., Həsənova, A. (2019). Elmin inkişafında elmmetriyanın rolu. “Azərbaycan məktəbi”. № 2 (687), səh. 129-152.

13 Mərdanov, M., Həsənova, A. (2020). Nüfuzlu elmi jurnal hazırlamağın qaydaları. “Azərbaycan məktəbi”. № 1 (690), səh. 177-198.

14 Nalimov, V.V., Barinova, Z.B. (2000). Etyudy po istorii kibernetiki // Filosofiya nauki. №1 (7). c. 55-78.

15 Naukometriya i ekspertiza v upravlenii naukoy: sbornik statey/Pod red. D.A. Novikova, A.I. Orlova, P.YU. Chebotareva. M.: IPU RAN, 2013. 572 s.

16 Richardson, J.T.E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. Assessment & Evaluation in Higher Education; 30(4), 387-415.

17 Willett, J.B. (1989). Some results on reliability for the longitudinal measurement of change: Implications for the design of studies of individual growth. Educational and Psychological Measurement; 49(3), 587-602.

18 Yalçın, H., Yayla, K. (2016). Scientometric Analysis of the Researches About Technological Pedagogical Content Knowledge and Scholarly Communication. Eğitim ve Bilim 41 (188) December, 291-307.

ÖMÜRBOYU TƏHSİL KONTEKSTİNDƏ KOUÇİNQ ŞƏXSİ KEYFİYYƏTLƏRİ KAMİLLƏŞDİRƏN PEDAQOJİ VASİTƏ KİMİ

İNTİQAM CƏBRAYILOV, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun Təhsilin nəzəriyyəsi və tarixi şöbəsinin müdiri, pedaqogika elmləri doktoru, professor. E-mail: intiqamcebrayilov@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-2437-5926

NURLAN MƏMMƏDOV, Bakı Slavyan Universitetinin Pedaqogika və psixologiya kafedrasının doktorantı.
E-mail: nurlan.mammadov.r@bsu-uni.edu.az
https://orcid.org/0000-0002-9673-086

Məqaləyə istinad:
Cəbrayılov İ., Məmmədov N. (2023). Ömürboyu təhsil kontekstində kouçinq şəxsi keyfiyyətləri kamilləşdirən pedaqoji vasitə kimi. *Azərbaycan məktəbi.* № 4 (705), səh. 55–63

ANNOTASİYA

Qloballaşan dünyanın təhsil ehtiyaclarının çevik ödənilməsində, insan resurslarının idarə olunmasında, kadr islahatları, müəllim mobilliyi və mütəxəssislərin işgüzar fəaliyyətində əlavə təhsil böyük rol oynadıqca, onun təşkili modellərinin də əhəmiyyəti artır və təcrübənin, karyera inkişafının, xüsusi bacarıqların və digər zəruri işgüzar keyfiyyətlərin formalaşması üçün yeni pedaqoji alətlərə ehtiyac yaranır. Bu baxımdan, kouçinqdən bir vasitə olaraq istifadə mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Məqalədə kouçinqin keçdiyi tarixi inkişaf mərhələləri təhlil edilib, onun məqsəd və mahiyyəti izah olunub. Həmmüəlliflər kouçinqi fasiləsiz təhsil sistemində əlavə təhsilin modeli kimi qiymətləndiriblər. Elmi araşdırmaların nəticələri göstərir ki, müasir dövrdə qeyd olunan zəruri işgüzar keyfiyyətləri əldə etmək üçün işləyənlərin və təhsilalanların yenidən universitet auditoriyalarına geri qayıtmağa kifayət qədər vaxtı, zamanı, həvəsi olmur. Eyni zamanda kadrların işgüzar keyfiyyətlərinin yüksəldilməsi və onların peşəkarlığının təkmilləşdirilməsindən ötrü əlavə vəsait ayırmaq çox vaxt işəgötürənlər üçün iqtisadi maraq kəsb etmir. Belə bir şəraitdə iqtisadi-siyasi, sosial-mədəni həyatın müxtəlif sahələrində fəaliyyət göstərən vətəndaşların və təhsilalanların təhsil ehtiyaclarını ödəyən əlavə təhsilin təşkilinin yeni modellər əsasında tətbiqinə zərurət yaranır. Bu baxımdan, əlavə təhsilin təşkilinin yeni modellərindən biri kimi kouçinq şəxsi-işgüzar keyfiyyətləri yüksəldən əlverişli vasitə kimi qiymətləndirilə bilər.

Açar sözlər: Kouçinq, əlavə təhsil, işgüzar keyfiyyətlər, fasiləsiz təhsil, kouç, dəstəkləyici mühit, rəqabətədözümlülük.

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 11.08.2023
Qəbul edilib: 04.09.2023

COACHING IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR IMPROVING PERSONAL QUALITIES

INTIGAM JABRAYILOV, Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Head of the Department of theory and history of Education of The Institute of Education of the Republic of Azerbaijan.
E-mail: intiqamcebrayilov@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-2437-5926

NURLAN MAMMADOV, Deputy head of the Department of Internship and Career Development of graduates of Baku Slavic University.
E-mail: nurlan.mammadov.r@bsu-uni.edu.az
https://orcid.org/0000-0002-9673-086

To cite this article:
Jabrayilov I., Mammadov N. (2023). Coaching in the context of lifelong learning as a pedagogical tool for improving personal qualities. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Vol. 705, Issue IV, pp. 55–63

ABSTRACT

As additional education plays an important role in the flexible satisfaction of the educational needs of a globalizing world, human resource management, personnel reform, teacher mobility, and business activity of specialists, the importance of its organization models increases and there is a need for new pedagogical tools for the formation of experience, career growth, special skills, and other necessary business qualities. In this regard, it is important to use coaching as a tool. The article analyzes the historical stages of development through which coaching passes and explains its purpose and essence. The co-authors considered coaching as a model of additional education in the system of continuing education. The results of scientific research demonstrate that to acquire the necessary business qualities noted in the modern era, workers and students do not have enough time and enthusiasm to return to university classrooms once again. At the same time, the allocation of additional funds for developing the business skills of staff and improving their professionalism is often not of economic interest to employers. Under such kind of conditions, there is a need to introduce based on new models of the organization of additional education that meet the educational needs of citizens and people engaged in activities in the various spheres of economic, political, and socio-cultural life. In this regard, it is possible to consider coaching, as one of the new models of the organization of additional education, as a convenient tool for improving personal and business qualities.

Keywords: Coaching, further education, business qualities, continuing education, coach, supportive environment, competitiveness.

Article history
Received: 11.08.2023
Accepted: 04.09.2023

GİRİŞ

XXI əsrdə dünyada istənilən bir ölkənin inkişafının rəhni, ilk növbədə insan resurslarının keyfiyyəti ilə müəyyən edilir. Bu gün ömür boyu öyrənmək təxirəsalınmaz bir zərurətə çevrilir. Dövlətin və xalqın inkişaf səviyyəsini və iqtisadi rifahını ölkənin sahib olduğu təbii sərvətlərindən daha çox onun təhsilinin, mədəniyyətinin və elminin inkişaf səviyyəsi müəyyən edir. Müasir dövrdə son dərəcə vacib olan bu sosial-iqtisadi problemin həlli başlıca plana keçir və xüsusi əhəmiyyət daşıyır. Ona görə ki, elmi-texniki inkişafın göstəriciləri, əhalinin bilik səviyyəsi, onların texniki səriştə və bacarıqlara yiyələnməsi xalqın rifahının yüksəldilməsinin və bütövlükdə vətəndaşların sosial-iqtisadi inkişafının başlıca təminatçısı rolunda çıxış edir. Araşdırmalar göstərir ki, bütün bu qeyd edilənlər insanın köməyi ilə həyata keçirildiyinə görə, onun özünün texniki bilik, bacarıq və səriştə ehtiyatının formalaşmasına xüsusi diqqət ayrılmalıdır.

Hələ XX yüzilliyin əvvəllərinədək iqtisadiyyatın müxtəlif sahələrində, o cümlədən istehsalatda və ya idarəetmədə hər hansı bir ixtisasa və ya texnologiyaya yiyələnməklə uzun müddət (ən azı 5 il) həmin biliklə kifayətlənmək, akademik və iş mühitində qarşıya çıxan problemləri, bu və ya digər məsələləri həll etmək mümkün idi. Zaman keçdikcə cəmiyyətin həyatında köklü dəyişikliklər baş verib, sürətlə inkişaf edən müasir dünyada informasiyanın həcmi kəskin dərəcədə artıb, elm və texnologiya sahəsində böyük irəliləyişlər əldə olunub. Belə bir dövrdə dünyada insan kapitalının da rolu əhəmiyyətli dərəcədə artmaqdadır. Azərbaycan Respublikasının Prezidenti cənab İlham Əliyev məhz bunları nəzərə alaraq deyib: “Bizim inkişafımızı, gücümüzü, ölkəmizin qüdrətini insan kapitalı müəyyənləşdirir. Təbii resurslar, sadəcə olaraq, bir vasitə kimi bizə kömək göstərir. Ancaq inkişaf etmiş hər bir ölkənin tarixinə baxsaq görərik ki, harada elmdə, təhsildə inkişaf var, o ölkələr problemləri uğurla həll edir”.

Belə bir tarixi şəraitdə elm və texnologiyanın son nailiyyətlərini mənimsəmək, akademik mühitdə və əmək bazarında baş verən yeni çağırışlara cavab verə bilmək üçün təhsildə fasiləsizlik prinsipinin əhəmiyyəti getdikcə artır. Qeyd etməliyik ki, kouçinq şəxsi məqsədləri, vasitələri və onlara nail olmaq yollarını, həmçinin öz həyat konsepsiyalarını və dünyagörüşünü izah edən metod kimi özünüdərketmə vasitəsidir. Məhz ona görə də bu vasitənin əlavə təhsilin təşkili modeli kimi qəbul edilməsi məqsədəuyğundur.

FASİLƏSİZ TƏHSİL SİSTEMİNDƏ KOUÇİNQ

Təcrübə və araşdırmalar göstərir ki, son illər təhsil sistemində, xüsusilə ümumtəhsil, orta ixtisas təhsili və ali təhsil müəssisələrində kouçinq çoxşaxəli inkişaf prosesi kimi aktiv tətbiq olunur. Belə ki, yuxarı sinif şagirdlərinin peşə oriyentasiyasında kouçinq köməyi, xarici dilin öyrənilməsində kouçinq texnologiyası, esse müsabiqələrini qazanmaq üçün kouç dəstəyi və s. kimi yanaşmalar kouçinqin təhsil sistemi üzrə terminologiyada öz yerini müəyyən edib. Bu yanaşmalar, eyni zamanda pedaqogika elmini nəzəri müddəalarla zənginləşdirməyə geniş imkanlar yaradır. Məlumdur ki, terminoloji sistemlərdə fasiləsiz olaraq dəyişikliyin yaranması ictimai-siyasi həyatın inkişafı, sosial sifarişə uyğun olaraq gündəlik istifadə edilən, xüsusilə elmi-texniki tərəqqinin hesabına dilimizə daxil olan anlayışlarla bilavasitə bağlıdır. Bu baxımdan, baş vermiş dəyişiklikləri diqqətlə izləmək və terminologiyanın imkanlarını kontekstə uyğun düzgün istiqamətləndirmək olduqca vacibdir.

Tədqiqatlar göstərir ki, dilə daxil olan yeni terminlərdən elmin müxtəlif sahələrindəki dəyişikliklərə uyğun olaraq istifadə mühüm tələblərdən biridir. Çünki ictimai həyatın əksi olan terminologiya sistemi müxtəlif elm sahələrini birləşdirdiyi kimi, digər (əcnəbi) dillərin fonetik, leksik və qrammatik xüsusiyyətlərini də özündə cəmləşdirir. Ona görə də alınma və beynəlxalq terminlərin dilimizə axını daxil olan terminlərin tənzimlənməsi, dilimizin tələblərinə uyğunlaşdırılması kimi aktual məsələləri meydana çıxarır.

"Kouç" ("Coach") etimoloji xüsusiyyətlərinə görə ingilis mənşəli sözdür. "Cambridge Dictionary"-də ("Kembric lüğəti"ndə) "coach" sözü aşağıdakı üç mənada işlədilib:

1) *A comfortable bus used to take groups of people on long journeys* (insanları uzaq səfərlərə aparmaq üçün istifadə olunan rahat avtobus);

2) *Someone whose job is to teach people to improve at a sport, skill, or school subject, a football* / tennis coach (insanlara idman və ya məktəb fənləri ilə bağlı bacarıqlarını təkmilləşdirməyi öyrədən şəxs, futbol, tennis məşqçisi);

3) *A vehicle with wheels that is pulled by horses* (atlar tərəfindən çəkilən təkərli nəqliyyat vasitəsi).

Fərqli formada izah etsək, kouçinq uzaq gələcəyə fokuslanmamaq şərti ilə yaxın və orta perspektiv üçün real vaxt rejimində cərəyan etməklə işgüzar fəaliyyətin məhsuldarlığını artırmağa yönəlmiş proses kimi başa düşülür. Məsələn, idman kouçinqi yeni zirvələri fəth etmək, rekordu təzələmək istəyən və bunun üçün böyük potensiala malik şəxsə (idmançıya), yaxud kollektivə (komandaya) qarşıya qoyulmuş məqsədə (hədəfə) ən optimal yolla çatmaq imkanlarını göstərir. Məlumdur ki, bir çox idman növlərində, xüsusilə də futbolda komandanın baş məşqçisi "kouç" ("coach") adlanır. Kouç idmançıların fərdi qaydada texniki paramterləri, fiziki göstəriciləri, çıxışları üzrə məsuliyyət daşımaqla yanaşı, eyni zamanda komanda üzrə ruh yüksəkliyinin həmişə qorunub saxlanılmasını təmin edir, onların daim formada olmasında, motivasiyasının və qələbəyə inamının formalaşdırılmasında böyük rol oynayır.

Bütün bunlarla yanaşı, kouçinqin pedaqogika elmi və təhsil sistemi ilə bağlılığı məsələsi də xüsusi maraq doğurur. Məlumdur ki, təhsilin inkişafında modernləşdirmə və humanistləşdirmə mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Özünü inkişaf etdirməyə qadir bir şəxsiyyətin formalaşdırılması təhsilin əsas dəyəri və məqsədi kimi qəbul edilir. Məhz bu yanaşmanın tətbiqi yeni pedaqoji paradiqma meydana gətirir.

Fikrimizcə, əlavə təhsil və onun yeni, müasir modelləri olmadan belə bir paradiqmanın tətbiqi çox çətindir. Bu, ilk növbədə, onunla bağlıdır ki, əlavə təhsil vətəndaşların, xüsusilə pedaqoji kadrların diplomdan sonrakı işgüzar həyatında bütün təhsil ehtiyaclarını çevik ödəyə bilən modellərlə zəngindir. Həmin modellərdən biri də kouçinqdir. Elmi araşdırmalar göstərir ki, kouçinqin aşağıdakı qanunauyğunluqlara görə əlavə təhsilin modeli kimi nəzərdən keçirilməsi məqsədəmüvafiq hesab edilə bilər:

1) öyrənmə prosesinə lazım olan bütün şəxsi keyfiyyətləri formalaşdırması;

2) şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafı üçün psixoloji dəstək yaratması;

3) öyrənməyə və təcrübə əldə etməyə təşviq etməsi;

4) əmək bazarında rəqabətədözümlülük yaratması;

5) dəstəkləyici mühitdə cərəyan etməsi və nəticəyönlü olması.

Qeyd olunanlardan belə bir nəticə çıxarmaq olar ki, kouçinq yeni bir pedaqoji paradiqma kimi təhsilin vasitələrindən biri və insan fəaliyyətinin digər sahələrinə aktiv şəkildə nüfuz etməyə başlayan innovasiya adlandırıla bilər.

Kouçinq təhsil modeli olmaqla yanaşı, eyni zamanda, həm də təhsilalma prosesidir. Bu o zaman təhsilalma prosesinə çevrilə bilir ki, insanı (təhsilalanı, subyekti) hazırda olduğu səviyyədən olmaq istədiyi səviyyəyə istiqamətləndirsin. Prosesin müddəti qarşıya qoyulmuş məqsəddən asılı olaraq dəyişə, həmçinin ömürboyu davam edə bilər.

Kouçinq anlayışı ilə bağlı tədqiqatlarda onun mahiyyəti "səmərəliliyin maksimum artırılması məqsədilə insan potensialının aşkara çıxarılması" (Uitmor, 2005) kimi göstərilir. Kouçinq iqtisadi cəhətdən inkişaf etmiş ölkələrdə geniş yayılıb. O, XXI əsrin vacib peşələrindən biri kimi qiymətləndirilir. Kouçinqin izahında fərqli yanaşmalar olsa da, ümumi konseptual yanaşmalar uyğundur. Tədqiqatçı M.Dauni və başqaları insanların böyük daxili qabiliyyətlərə malik olduğuna möhkəm inamı kouçinqin əsas prinsipi kimi qəbul edirlər. Bu, bir həqiqətdir ki, bütün insanlar öz gündəlik həyatında göstərdiklərindən

daha böyük daxili qabiliyyətlərə malikdirlər (Dauni, 2008).

Beynəlxalq Kouçinq Federasiyası tərəfindən kouçinqin fəlsəfəsinə uyğun olaraq tərifi aşağıdakı kimi müəyyən edilib: “Peşəkar kouçinq – insanlara öz şəxsi və professional həyatında keyfiyyətcə yeni nəticələr əldə etməyə kömək edən peşəkar xidmətlərin göstərilməsi prosesidir”. Göründüyü kimi, Beynəlxalq Kouçinq Federasiyası kouçinqi proses kimi qiymətləndirir. Lakin təhsil kontekstində kouçinq həm də təhsilin bir modeli kimi nəzərdən keçirilir. Bu kontekstdə kouçinq bir proses kim insanların şəxsi və işgüzar fəaliyyətinin bir parçasına çevrilib, bu fəaliyyətin tərkibinə nüfuz edərək onların öz biliklərini dərinləşdirməsinə, səmərəliliyin artırılmasına və həyat keyfiyyətlərinin yüksəldilməsinə imkan yaradır. Hər görüşdə şəxs söhbətin məqsədini özü seçir, kouç isə onu dinləyir, müşahidə və suallar formasında mövzuya öz töhfəsini verir. Göründüyü kimi, kouçinq qarşı tərəfin: təhsilalanın, öyrənənin hazırkı vəziyyətindən nəzərdə tutulmuş vəziyyətə çata bilməsi üçün nəticəyönlü fəaliyyətdir.

Buna görə də təhsilalanların şəxsi inkişafına pedaqoji dəstək üçün innovativ texnologiyalardan səmərəli istifadəyə ciddi ehtiyac vardır. Bu cür texnologiyalara məhz kouçinq yanaşması tələb olunur ki, buraya daxili mənbələrin və resursların səfərbər edilərək fərdin subyektiv mövqeyinin aktuallaşdırılması aiddir. Kouçinq şəxsiyyətyönlü olduğu, fərdiləşdirilmiş təlim və tərbiyə prinsiplərinə cavab verdiyi və yeni nəslin təhsil standartlarının tələblərinə uyğun gəldiyi üçün hesab edirik ki, pedaqogikanın tədqiqat sahəsinə aid edilə bilər. Bu hal xüsusilə fərdin sosiallaşması zamanı özünü göstərir. Çünki şəxsiyyət fərdin tədricən sosiallaşması prosesində meydana gəlir. Bu anlayış insanın özünəməxsus ümumi və xüsusi əlamətlərini, həm də təkcə, təkrarlanmayan xüsusiyyətlərini ifadə edir. İnsanın sosial fərdiliyi, sosial keyfiyyətlərinin səciyyəviliyi onun şəxsiyyət kimi formalaşdığını qeyd etməyə əsas verir (Cəbrayılov, 2016).

Kouçinq isə vətəndaşın bir şəxsiyyət kimi özünün perspektivini dəyişdirməyə və istədiyi məqsədə çatmaq üçün yeni yanaşmalardan istifadəyə kömək edən texnikaları əhatə edir. Buraya “arzular çarxı”, “zaman xətti” və “GROW” texnikaları daxildir. “Arzular çarxı” texnikası öyrənənin diaqonostik qiymətləndirilməsi məqsədilə həyata keçirilir. Kouç bu texnika vasitəsilə öyrənənin indiki arzuları ilə gələcək hədəfləri arasında qanunauyğunluğu müəyyən edir. Bunun üçün təhsilalana məqsəddən asılı olaraq sayı 10 ilə 100 arasında yazılı sual, yaxud test blankı, digər hallarda isə şifahi müsahibə sualları verilir. Cavabların nəticəsində korreksiya aparılır. Burada əsas şərt kouçun heç bir vəchlə öyrənənə istiqamətləndirici müdaxilələrin etməməsidir.

“Zaman xətti” texnikasının əsas səciyyəvi xüsusiyyəti kouçinqin qarşıya qoyulan məqsədə nail olmaq üçün nəzərdə tutulan müddəti şərti zaman şkalalarına ayıraraq “son tarix” alətini (“deadline”) tətbiq etməsindədir. Sxem 1-də tezisin yazılması ilə əlaqədar nümunədə bu texnikanın necə işlədiyinə baxa bilərik.

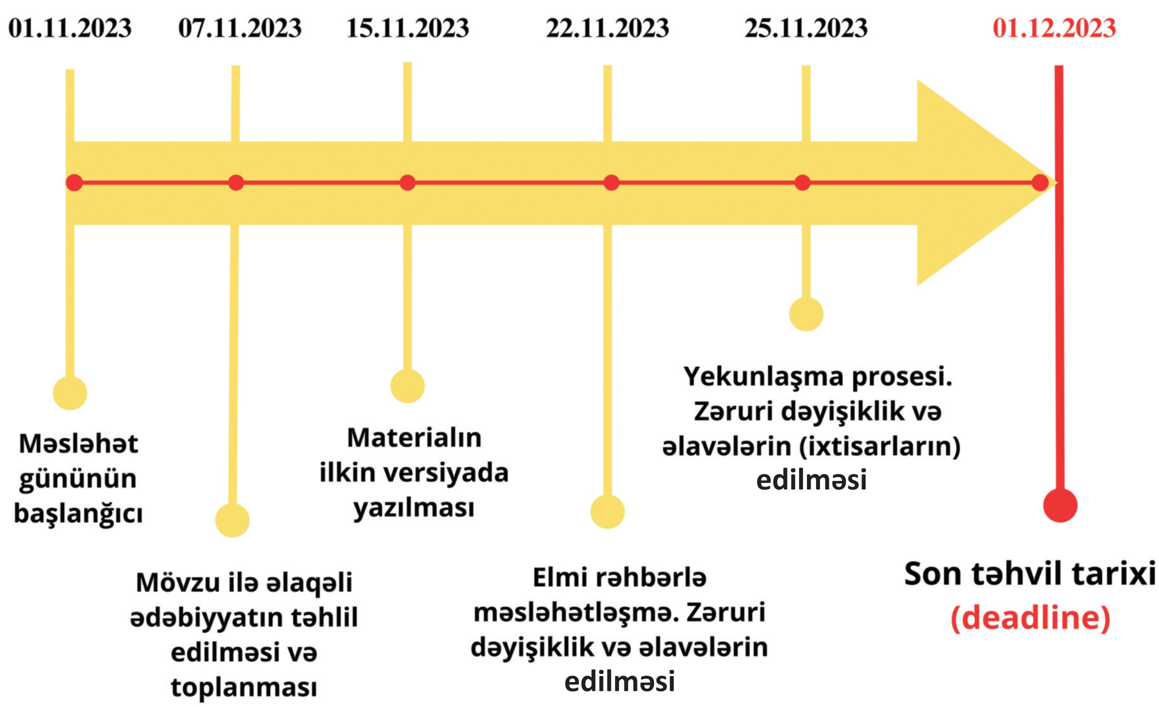
GROW adlanan digər bir texnikanın (bu söz ingilis dilindən “cücərti” mənası verdiyi üçün kontekstdə uğurla işlədilir) 4 mərhələsinin hər biri aydın məqsəd daşıyır. Əvvəlcə məqsəd müəyyən edilir, sonra reallıq ilə məqsəd müqayisə olunur, daha sonra reallıqla əhatə olunan real vaxt rejimində məqsədə çatmaq üçün mövcud çıxış yollarından ən optimalı seçilir. Son mərhələdə isə hədəfə çatmaq üçün hərəkətə keçilir (Whitmore, 2009). Cədvəl 1-də nümunə olaraq həmin xüsusiyyətlər öz əksini tapıb.

Bəzi mənbələrdə isə kouçinq pedaqoji və psixoloji metod kimi səciyyələndirilir. Məsələn, “Psixoloji konsultasiya və psixoterapiya” adlı əsərdə kouçinq müəyyən məqsədə çatmağa kömək edən konsaltinq və təlim metodu kimi xarakterizə edilib (Ayvi, 2000).

Araşdırmalar göstərir ki, kouçinq fəlsəfəsinin formalaşmasına xidmət edən əsas dəyərlər aşağıdakı istiqamətlər üzrə göstərilə bilər:

1) inam;
2) ustadlıq;
3) əməkdaşlıq;
4) hörmət.

Sxem 1 "Zaman xətti" texnikasında icra prosesinin şkalası



Cədvəl 1 GROW abreviaturasının izahı

Abreviatura	Mənası	Nümunə
G – *(Goal)* Məqsəd	Nəyə nail olmaq istəyirsiniz?	Bu semestrdə qiymətlərimi yüksəltmək istəyirəm.
R – *(Reality)* Reallıq	Hazırda nə baş verir?	Hazırda müvəffəqiyyətimdən razı deyiləm.
O – *(Options)* İmkanlar	Siz nə edə bilərsiniz?	Dərslərimə daha çox vaxt ayıra və kitabxanaya gedə bilərəm.
W – *(Way forward)* Hərəkətə keçmək	Siz nə edəcəksiniz?	M.F.Axundov adına Milli Kitabxanaya üzv olacağam və hər həftənin cümə günü orada dərslərimlə bağlı ədəbiyyatla tanış olacağam.

Kouçinqin inkişafında bu dəyərlərin, eləcə də bir çox elm sahələrinin, xüsusilə pedaqogika və psixologiyanın (idman psixologiyası, klinik psixologiya, sosial psixologiya, sənaye psixologiyası, pedaqoji psixologiya və s.), həmçinin liderliklə bağlı nəzəriyyələrin böyük təsiri olub.

Cədvəl 2-də kouçinqin ən geniş yayılmış istiqamətləri verilib. Bu istiqamətlər arasında əlavə təhsillə birbaşa bağlılıq təşkil edənlər arasında üstünlük, fikrimizcə, şəxsi inkişaf və kompetensiyalar kouçinqidir.

Yuxarıda qeyd olunanları təhsil kontekstində də nəzərdən keçirmək mümkündür. Göründüyü kimi, kouçinq insanları daha müstəqil və özünü

Cədvəl 2 Kouçinqin əsas istiqamətləri

№	Adı	Məqsəd	Hədəf kütləsi
1.	Şəxsi inkişaf kouçinqi	Şəxsi və işgüzar keyfiyyətlərin inkişaf etdirilməsi və kamilləşmə	İstənilən peşə sahibləri üçün
2.	Həyat kouçinqi	Məqsədin müəyyən edilməsi və nailiyyət əldə edilməsi	Yaşı 18-dən yuxarı bütün vətəndaşlar (yetkinlər) üçün
3.	Biznes kouçinq	Effektiv satışın və rəqabət qabiliyyətinin artırılması, həmçinin uğurlu biznes strategiyasının qurulması	Sahibkarlar və publik-hüquqi şəxslər üçün
4.	Karyera kouçinqi	Karyera inkişafının sürətlənməsi	Böyük və orta şirkətlərin əməkdaşları üçün
5.	Ailə kouçinqi	Ailədə düzgün münasibətlərin qurulması və konfliktlərin idarəsi	Ailə sahibi olanlar və ailə qurmağa hazırlaşanlar üçün
6.	Transformasiya kouçinqi	Tam həcmdə şəxsiyyət dəyişikliyi yolu ilə həyatın dəyişilməsi	Özünüinkişaf ilə maraqlananlar üçün
7.	Kompetensiyalar kouçinqi	Əvvəlcədən müəyyən edilmiş zəif kompetensiyaların inkişaf etdirilməsi	İxtisaslı mütəxəssislər üçün
8.	Ekzistensial kouçinq	Həyatın mənasının axtarılması	Ekzistensial böhran keçirən şəxslər üçün
9.	Psixoanalitik kouçinq	Professional və şəxsi özünürealizə etmək	Konkret psixoloji baryerləri adlamaq istəyənlər üçün
10.	İdman kouçinqi	İdmançıda, yaxud idman komandasında ruh yüksəkliyini qoruyub saxlamaq və motivasiya yaratmaq	Fərdi idman növü ilə məşğul olan zəif motivasiyalı idmançıda, yaxud komanda idman oyunlarında ruh düşkünlüyü ilə çıxış edən kollektiv üçün

təmin edən işçilərə çevirir. Bu qanunauyğunluq təhsilverən-təhsilalan münasibətləri üçün də doğrudur, burada daha çox təhsilalanların müstəqilliyi və effektiv öyrənməsi təşviq olunur. Biz cədvəl 2-də 11-ci sıraya təhsil kouçinqi adı verib pedaqogika ilə əlaqələndirə bilərdik. Lakin bu səthi yanaşma olardı. Çünki M.O.Andreyeva (7), E.Parslou (8), O.S.Rıbina (9), Q.A.Smirnova (10), Ş.Sezer (11), P.D.Abduraxmanova və başqalarının (12), həmçinin J.Yakobs, A.Boardman və digərlərinin (13) məqalələrində "təhsil kouçinqi" və "pedaqoji kouçinq" ilə bağlı yanaşmalara rast gəlinir. Bu proses hələ formalaşma mərhələsində olduğundan yuxarıda qeyd olunanların hamısını ümumilikdə təhsil kouçinqinə aid etmək, yaxud təhsil kouçinqinin özünü ayrıca bir model kimi tətbiq etmək üçün, fikrimizcə, bu istiqamətdə yeni elmi-pedaqoji araşdırmaların aparılması məqsədəuyğundur.

Kouçinq mentorluqdan fərqli olaraq təhsilləndirici və təlimverici funksiya yerinə yetirməsə də, təhsilləndirici və təlimverici mühiti formalaşdıran, öyrənməyə və öyrətməyə təşviq edən dəstəkləyici mühit və iştirakçılar formalaşdırır,

həm təhsilverənlər, həm də təhsilalanlar üçün nəticələrin yaxşılaşdırılmasını hədəfləyir. Hazırda bir çox məktəblər, kolleclər və universitetlər dörd fərqli sahədə kouçinqdən istifadə edirlər:

1) təhsil menecmentini dəstəkləmək;

2) pedaqoji kadrların peşəkarlığını təkmilləşdirmək;

3) təhsilalanlara birbaşa dəstək olmaq;

4) təhsil müəssisələrinin bir-biri ilə əlaqələrini qurmaq.

Məsələn, ABŞ-da kouçlar təcrübələrini inkişaf etdirməyə kömək etmək üçün müəllimlərlə işləyirlər. Avstraliyada təhsildə rəhbər işçilər liderlik bacarıqlarını artırmaq, İngiltərədə təhsil işçiləri rifahlarını yaxşılaşdırmaq və liderlik keyfiyyətlərini yüksəltmək üçün kouça müraciət edirlər. Yeni Zelandiyada tələbələrə bir-birilərinə kouçinq dəstəyi vermək öyrədilir (Blackman, 2010). Türkiyədə isə xüsusilə işgüzar və şəxsi özünüinkişaf məqsədi ilə kouç dəstəyindən faydalanırlar və belə dəstəyi göstərənlər "yaşam koçu" adlanır.

Bir çox xüsusi təhsil müəssisələrində müəllimlər həm də kouç funksiyasını yerinə yetirirlər, lakin müəllim və kouç ümumilikdə bir sıra vəzifələri həyata keçirməklə müəyyən oxşarlıqlara malikdirlər. Müəllimlər təhsilin bütün səviyyələrində öyrənənlər üçün bilik, bacarıq və vərdişlər formalaşdırır, liderlik keyfiyyəti aşılayır, peşəkar təcrübələrinə əsaslanaraq bir çox pedaqoji funksiyalar həyata keçirirlər, kouçlar isə həm də ayrılmış akademik saatdan kənar öyrənənlərə onların gələcək fəaliyyətini nəzərdə tutan ixtisaslaşmış istiqamət verirlər. Burada müəllimin rolu nəzərdə tutulmuş tədris planında başa çatırsa, kouçinqin rolu öyrənənin peşəkar fəaliyyət göstərməsinədək daha uzaq perspektiv xətləri əhatə edir. Bütün bunlarla yanaşı, bu iki rol arasında biliyin dərinliyi, ötürülməsi və əks-əlaqənin təmin edilməsi mexanizmləri də daxil olmaqla bir çox fərqlər meydana gəlir. Lakin nəticə etibarı ilə hər iki rol üçün təhsil son məqsəddir və hər ikisində təhsilalanları və ya öyrənənləri rəqabətədözümlü mühitə hazırlamaq üçün zəruri bilik və təcrübənin ötürülməsi və onun mənimsənilməsinə nəzarət əsas şərtdir.

Qeyd etdiklərimiz belə bir qənaətə gəlməyə əsas verir ki, bu gün rəqabətli əmək bazarında səriştə və bacarıq sahibinin yox, ilk növbədə bu səriştə və bacarıqların özünün tez bir zamanda inkişaf etdirilməsi üstünlük təşkil edir, lakin peşəkar bilik və bacarıqlar insanın xüsusi biliklərin mənimsənilməsi üçün mühüm olan dərin şəxsi keyfiyyətləri əsasında formalaşdırılmış olur. Buna görə də şəxsiyyətin inkişafının zəruriliyi onun özünü təsdiq etməsi və müasir cəmiyyət üçün özünü reallaşdırması ilə şərtlənir (Məmmədov, 2022).

Sosial sifarişin dinamikliyi və dəyişkənliyi baxımından yeni təhsil paradiqmasının məqsədi insanı hərtərəfli, ahəngdar və yaradıcı şəkildə inkişaf etdirməkdir. Çünki belə bir insan olmadan nə iqtisadiyyat, nə cəmiyyət, nə də tərəqqi mövcud ola bilər. Buna görə, XX əsrin sonu – XXI əsrin əvvəllərində yaradıcı potensialın inkişafına təkan verən, onu fasiləsiz olaraq təkmilləşdirməyi zəruri hesab edən paradiqmanın formalaşmasına ehtiyac yaranıb.

NƏTİCƏ

Kouçinqin tarixi inkişaf yoluna, məqsəd və mahiyyətinə nəzər salmaqla yuxarıda qeyd olunanları ümumiləşdirərək belə nəticəyə gəlmək olar ki, kouçinq özü təhsildə fasiləsizliyin aparıcı həlqəsi olan, başqa sözlə, ilkin formal akademik baza təhsili ilə diplomdan sonrakı təhsili əlaqələndirən əlavə təhsilin bir modelidir. Kouçinqin özü əlavə təhsilin bir modeli olmasına baxmayaraq onun özünün də submodelləri, texnologiyaları və metodları mövcuddur. Lakin kouçinqin təcrübə və təlim mübadiləsi olmaması onu mentorluqdan fərqləndirən əsas xüsusiyyətdir. Əlavə təhsilin bu modeli şəxsi və peşəkar (ixtisasyönlü) müstəvidə təhsilalanların öz potensiallarını maksimum dərəcədə artırmalarına zəmin yaradan, onların düşüncə və yaradıcılığını stimullaşdıran və tərəfdaşlıq prinsipləri üzərində qurulmuş prosesdir. Bu proses qarşıya qoyulan pedaqoji məqsədə çatmaq üçün real vaxt rejimində təşkil olunur. Buraya şüurun stimullaşdırılması, dəstəkləyici mühitin yaradılması, fəaliyyətin layihələndirilməsi, yaxud

modelləşdirilməsi, məqsəd(lər)in müəyyən edilməsi və planlaşdırılması, inkişaf və məsuliyyətin idarə olunması kimi komponentlər daxildir.

Qeyd olunanları ümumiləşdirərək, kouçinqi ömürboyu təhsil kontekstində əlavə təhsilin bir modeli kimi nəzərdən keçirməklə özünün öyrədici texnologiyalar sisteminə malik olan, şəxsi keyfiyyətləri cilalayıb kamilləşdirən effektiv pedaqoji-psixoloji vasitə kimi səciyyələndirmək mümkündür.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1 Abdurakhmanova, P.D., Idrisova, P.K., Gadzhibekova, Z.K. (2021). "Pedagogicheskiy kouching kak sredstvo povysheniya motivatsii studentov k izucheniyu inostrannogo yazyka". Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya, № 1, s. 4 (89), str. 301-303.

2 Andreyeva, M.O. (2013). Rayonnaya administratsiya shkoly. Nauchno-metodicheskiy zhurnal.– Rostov n/d,– №1.

3 Ayvi, A.E., Ayvi,M.B., Saymon-Dauning, L. (2000). Psikhologicheskoye konsul'tirovaniye i psikhoterapiya. – M.: Psikhoterapevticheskiy kolledzh. 487s.

4 Azərbaycan Respublikasının Prezidenti İlham Əliyevin Balakən regional "ASAN xidmət" mərkəzinin açılışında nitqi. 29 iyul 2020-ci il. URL: https://president.az/az/articles/view/40267

5 Blackman, A. (2010). Coaching as a leadership development tool for teachers September 2010. Professional Development in Education, 36(3): s.421-441.

6 Cambridge Dictionary. URL: www.dictionary.cambridge.org

7 Cəbrayılov, İ.H. (2016). Şəxsiyyət və onun formalaşması problemi. // "Azərbaycan məktəbi" jurnalı, № 1 (671), s.62.

8 Jacobs, J., Boardman, A., Potvin, A., & Wang, C. (2017). Understanding teacher resistance to instructional coaching. Professional Development in Eeducation, 44(5), s.690-703.

9 Məmmədov, N.R. (2022). "Kouçinq əlavə təhsilin modeli kimi" // Qədim diyar – beynəlxalq onlayn elmi jurnal. I Respublika elmi konfransının materialları. S.43-46, Bakı, 16 dekabr.

10 Parslou, E., Rey, M. (2003). Kouching i obucheniye. Prakticheskiy i tekhnicheskiy metod. SPb: Piter.

11 Rybina, O.S. (2011). Obrazovatel'nyy kouching lichnoy effektivnosti i professional'noy kompetentnosti studentov. Aktual'nyye voprosy sovremennoy pedagogiki: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii. Ufa: Leto. s. 112-114.

12 Sezer, Ş. (2016). The effects of educational coaching on students' academic motivation, error-oriented motivation and educational stress. Turkish Online Journal of Eeducational Technology, s.850–855.

13 Smirnova, G.A. (2014). Pedagogicheskiy kouching kak al'ternativa t'yutorstvu. // Innovatsionnyye pedagogicheskiye tekhnologii: Material I Mezhdunar. nauch. konf. (kv. Kazan', oktyabr'). — Kazan': S. 205-207.

14 Uitmor, D. (2005). Kouching ochen' effektiven. – M.: Mezhdunarodnaya akademiya korporativnogo upravleniya i biznesa. 168 s., 17 str.

15 Whitmore, J. (2009). "The impact of the Inner Game and Sir John Whitmore on coaching: a commentary" Annual Review of High Performance Coaching and Consalting, p.27.

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASINDA ALİ MƏKTƏB MƏZUNLARININ MƏŞĞULLUQ MƏSƏLƏLƏRİ

GÜLSABAH ƏMİROVA
Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun doktorantı,
ADA Universitetinin müəllimi. E-mail: gnamirova@gmail.com
https://orcid.org/: 0000-0003-0256-3934

Məqaləyə istinad:
Əmirova G. (2023). Azərbaycan Respublikasında ali məktəb məzunlarının məşğulluq məsələləri. *Azərbaycan məktəbi.* № 4 (705), səh. 65–71

ANNOTASİYA

Qloballaşma proseslərinin sürətlənməsi Azərbaycan Respublikasını da dünya əmək bölgüsünə daxil etdi. Azərbaycanın dünya iqtisadiyyatına inteqrasiyası neft emalı sahəsinə yatırım dalğasına səbəb oldu və bu sahədə yeni iş yerləri yaradıldı. Buna baxmayaraq, Azərbaycanın əmək bazarında tələb və təklif arasında böyük fərq özünü göstərir. Ali məktəb məzunlarının hazırlığının əmək bazarının tələbləri ilə uyğunsuzluğu ali təhsil sisteminin peşəkar standartlar sisteminə keçidi və ixtisas çərçivələrinin müəyyən edilməsi zərurətini yaradır. Gənc mütəxəssislərin işlə təminatı məsələsinə bir tərəfdən təhsil sisteminin səciyyəvi cəhətləri, digər tərəfdən isə əmək bazarında yaranan dəyişkən tendensiyalar təsir göstərir. Məzunların əmək bazarına çıxışı ilə bağlı problemlərin həlli məqsədilə əmək meyillərinin müəyyən edilməsinə, tələbələrin peşəkar motivasiyası və əmək davranışına həsr olunmuş monitorinq tədqiqatlarının aparılmasına ehtiyac var. Hazırda, peşə təhsili sisteminin əmək bazarının tələbləri əsasında təkmilləşdirilməsi Azərbaycanın dövlət siyasətinin prioritet məsələlərindən biridir. Səriştələr əsasında hazırlanmış peşə standartlarının tətbiqi milli işçi qüvvəsinin rəqabət qabiliyyətliliyinin artırılması və onun beynəlxalq əmək bazarına inteqrasiyası üçün əsas alətdir.

Açar sözlər: Əmək bazarı, gənc mütəxəssislər, məşğulluq məsələləri, Azərbaycanda ali təhsil, kadr hazırlığı.

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 06.10.2023
Qəbul edilib: 25.10.2023

THE EMPLOYMENT ISSUES OF UNIVERSITY GRADUATES IN AZERBAIJAN REPUBLIC

GULSABAH AMIROVA
Doctoral student of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, Instructor of ADA University. E-mail: amirova.gulsabah@mail.ru
https://orcid.org/: 0000-0003-0256-3934

To cite this article:
Amirova G. (2023). The employment issues of university graduates in Azerbaijan Republic. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Vol. 705, Issue IV, pp. 65–71

ABSTRACT

The acceleration of globalization processes caused also the involvement of the Azerbaijan Republic in a global labor division. The integration of Azerbaijan into the world economy has given rise to a wave of investments in the field of oil refining and new job opportunities have been formed in the mentioned field. Nevertheless, there is a huge opposition towards the supply and demand in the labor market of Azerbaijan. The inconsistency of the training of university graduates with the requirements of the labor market increases the need for the transition of the higher education system to the system of professional standards. Some issues influence the question of the employment of young professionals such as, on the one hand, by the characteristic aspects of the education system, and on the other by the changing trends emerging in the labor market. To identify problems associated with graduates turning to be a part of the labor market, there is a need to define the labor trends, to conduct monitoring studies on professional motivation and labor behavior of students. Currently, the strengthening of the vocational education system based on the requirements of the labor market is one of the priority issues of the state policy of Azerbaijan. The introduction of professional standards based on proficiency is the key point for developing the competitiveness of the national workforce and its integration into the international labor market.

Keywords: Labor market, young professionals, employment issues, higher education in Azerbaijan, personnel training.

Article history
Received: 06.10.2023
Accepted: 25.10.2023

GİRİŞ

Əmək bazarının yaranması və fəaliyyəti ilə bağlı problemlər bütün ölkələrin sosial-iqtisadi inkişafında mərkəzi yeri tutur, belə ki, əmək istehsalın mühüm amilidir. Sosial əmək sahəsinin inkişafı iqtisadi tərəqqinin təmin edilməsində aparıcı rol oynamaqla məşğulluğun müsbət təsirinə malik olmaq, işləyənlərin və onların ailə üzvlərinin mümkün qədər yüksək gəlirinə nail olmaq məqsədlərinə xidmət edir.

Bazar iqtisadiyyatının mövcud olduğu ölkələrdə sosial əmək sahəsi uzun tarixi yol keçərək təkmilləşib. Azərbaycanda, eləcə də sovet məkanına daxil olan digər ölkələrdə əmək bazarı mürəkkəb keçid dövründə formalaşmağa başladı. Əvvəllər mövcud olan idarəetmə sisteminin faktiki olaraq fəaliyyət göstərmədiyi vaxtda yeni sistemin hələ formalaşmamış olması bir sıra çətinliklərlə müşayiət olunurdu. Keçid dövrü istehsalın dərin tənəzzülü və inflyasiyanın yüksək səviyyəsi ilə paralel gedirdi. Problemlər faktiki olaraq sosial-iqtisadi həyatın bütün tərəflərini əhatə edərək məşğulluğun kəskin azalmasına, işsizliyin artmasına, real gəlirlərin və əhalinin həyat səviyyəsinin aşağı düşməsinə səbəb oldu. Bir çox ölkələrdən fərqli olaraq Azərbaycanın vəziyyəti silahlı münaqişəyə görə daha mürəkkəb idi. Azərbaycan ərazilərinin erməni silahlı qüvvələri tərəfindən işğal olunması nəticəsində məcburi köçkünlərin yerləşdirilməsi, işlə və minimal həyat şəraiti ilə təmin edilmələri böyük çətinliklər yaradırdı.

Məşğulluğun yüksəldilməsi, sosial-iqtisadi inkişaf istiqamətində dövlət tərəfindən bir sıra təbdirlər həyata keçirilən, “2019-2030-cu illər üçün Azərbaycanda məşğulluğun milli strategiyası”, “Azərbaycan Respublikası regionlarının 2019-2023-cü illərdə sosial-iqtisadi inkişaf Dövlət proqramı” hazırlanıb. Hazırda keçid dövründə yaranan çətinliklərin əsas hissəsi həll olunsa da, ölkə bu dövrlə bağlı problemlərin izlərindən tamamilə azad ola bilməyib.

Qloballaşma proseslərinin sürətlənməsi Azərbaycan Respublikasını da dünya əmək bölgüsünə daxil etdi. Azərbaycanın dünya iqtisadiyyatına inteqrasiyası neft emalı sahəsinə yatırım dalğasına səbəb oldu və bu sahədə yeni iş yerləri yaradıldı. Bu gün neft Azərbaycanın qloballaşma prosesinə qoşulmasında yeganə amil deyil və qeyri-neft sahəsi getdikcə daha çox əhəmiyyət kəsb etməyə başlayıb, bu isə öz növbəsində nizamlanmış iqtisadi yüksəlişə imkanlar yaradacaq.

MƏZUNLARIN MƏŞĞULLUQ MƏSƏLƏLƏRİNİN HƏLLİNDƏ ALİ MƏKTƏBLƏR VƏ ŞİRKƏTLƏR ARASINDA ƏMƏKDAŞLIQ

İnkişaf etmiş ölkələrdə də iqtisadi artım sürətini aşağı salan qlobal tənəzzül və inflyasiyanın təzyiqi dünya əmək bazarına son dərəcə mənfi təsir göstərir, eyni zamanda elmi texniki inqilabın növbəti mərhələsi ilə əlaqədar rəqəmsallaşmanın sürətlənməsi, süni intellektin tətbiqi bir sıra peşələrə olan ehtiyacı azaldır və ya sıradan çıxarır. Bu proseslər məşğulluq sahəsində insan kapitalı strukturunun dəyişilməsi, əmək ehtiyatlarının təkmilləşməsi istiqamətində tədbirlər həyata keçirən Azərbaycana da təsir göstərməkdədir. Aydındır ki, vaxtında tədbirlər görərək insan kapitalının inkişafı üçün şərait yaradan, biznes subyektləri üçün stimulverici mexanizmlər tətbiq edən, həmçinin rəqəmsal iqtisadiyyatın elementlərindən istifadə edən ölkələr irəli gedə biləcək. Bu mənada Azərbaycan iqtisadiyyatın rəqəmsal transformasiyası, sənayenin inkişafının əmək bazarına uyğunlaşdırılması istiqamətində ilk addımlarını atır. Müstəqillik dövründə böyük inkişaf yolu keçən Azərbaycanda son illər genişmiqyaslı sosial layihələr həyata keçirilir, ölkə əhalisinin məşğulluğunun artırılması, müxtəlif sosial məsələlərin həlli və əmək bazarının inkişafı üçün büdcədən əhəmiyyətli vəsaitlər ayrılır. Bu gün dövlət və özəl sektorlar gənclərin işlə təmin olunması istiqamətində tədbirlər görür, həmin məqsədlə inzibati idarəçilik islahatları həyata keçirilir.

Azərbaycanda ali məktəb məzunlarının məşğulluq məsələsinin həllində ali məktəblər və iri şirkətlər arasında əməkdaşlıq mühüm rol oynayır. Məsələn, “Azərsun Holdinq” şirkəti

ali məktəblərlə danışıqlar apararaq personalın toplanması sahəsində təsirli üsul tətbiq edir. Belə ki, şirkət işə qəbul üçün təcrübə şərtini deyil, istedad, kreativ düşüncə, xüsusi bacarıqlar, işləmək və təhsil almaq arzusunu əsas kriteriyalar hesab edir.

"Azərkimya" istehsalat birliyi kadr siyasətində gənclərə xüsusi diqqəti ilə seçilən təşkilatlardan hesab oluna bilər. Təşkilat Respublikanın dörd ali təhsil müəssisəsi ilə mütəmadi danışıqlar apararaq kimya və kimya mühəndisliyi sahələrində təhsil alan tələbələrin istehsalat birliyinin zavodlarında təcrübə keçməsi üçün tədbirlər görür, tələbələrin təcrübə baxımından zənginləşməsi prosesinə rəhbərlik edir. Dünyanın nüfuzlu şirkətlərindən sayılan "Petkim Petrokimya holdinq" şirkətində də gələcək məzunların təcrübəsini təşkil edən "Azərkimya" İB, tələbələri səmərəli təkliflər üzrə müsabiqələrə cəlb edərək, gələcək əməkdaşların seçilməsini uğurla tətbiq edir. İstehsalat Birliyinin müəssisələrində təqaüd yaşına çatmış və bir neçə il iş stajı olan əməkdaşların yeni işə başlayan məzunlara təhkim edilməsi təqdir ediləcək haldır (Əliyev, 2016).

Azərbaycan Respublikası Əmək və Əhalinin Sosial Müdafiəsi Nazirliyi nəzdində fəaliyyət göstərən Dövlət Məşğulluq Agentliyinin məlumatlarına görə, boş iş yerləri olsa da, iş axtaran namizədlər iş təklif edənlərin kriteriyalarına uyğun gəlmirlər və bu mənzərə daha çox texniki ixtisas sahələrində müşahidə olunur. Azərbaycanın əmək bazarında tələb və təklif arasında böyük fərq yalnız nadir ixtisas üzrə mütəxəssislərin çatışmazlığı problemini ortaya qoymur, Azərbaycanın təhsil sisteminin qarşısına yeni vəzifələr qoyur. Bu gün Azərbaycanda karbohidrogen əməliyyatları sahəsində sertifikatlı mütəxəssislərə, neft hasilatı üçün xüsusi proqram üzrə biliklərə sahib mühəndislərə, qazma qurğularını təmizləyəcək mütəxəssislərə, əmək təhlükəsizliyi mütəxəssislərinə, əməyin mühafizəsi üzrə məsləhətçilərə, neft yataqlarının rəqəmsal idarə edilməsi üzrə mütəxəssislərə böyük tələbat var. Göstərilənlərdən əlavə, şirkətlər proqram təminatı sahəsində kadrlara: səs siqnalı ötürmə sistemləri, gigiyena və təhlükəsizlik, qidalanma, efir və bitki yağları üzrə mütəxəssislərə, aqronomlara ciddi ehtiyac duyurlar. Azərbaycanın bir çox ali məktəbinin tədris proqramlarının müasir tələblərdən 10-15 il geri qaldığını etiraf etməliyik. İş axtaranlarda xüsusi peşə vərdişlərinin olmadığını nəzərə alan Dövlət Məşğulluq Agentliyi namizədlərə əlavə kurslar keçməyi təklif edir, "diplomlu olmaq mütəxəssis olmaq deyil" şüarını əsas tutur. Buradan anlaşılır ki, Azərbaycan tələbələri ixtisas seçimində kadrlara ciddi ehtiyac duyulan sahələrə diqqət yetirmirlər. Ali məktəb məzunlarının yalnız 42 %-nin işlə təmin olunması da bunu təsdiq edir[1].

GƏNC MÜTƏXƏSSİSLƏRİN HAZIRLIQ SƏVİYYƏSİ VƏ ƏMƏK BAZARI

Ali məktəb məzunlarının hazırlığının əmək bazarının tələbləri ilə uyğunsuzluğu ali təhsil sisteminin peşəkar standartlar sisteminə keçidi və ixtisas çərçivələrinin müəyyən edilməsi zərurətini yaradır. Gənc mütəxəssislərin işlə təminatı məsələsinə bir tərəfdən təhsil sisteminin səciyyəvi cəhətləri, digər tərəfdən isə əmək bazarında yaranan dəyişkən tendensiyalar təsir göstərir. Regional əmək bazarı bu gün ixtisaslı kadrlarla doludur və yaxın gələcəkdə onların sayının azalacağı ehtimalı yoxdur. Bu isə gənc mütəxəssislərin işlə təmin edilməsi vəziyyətinin getdikcə çətinləşməsi deməkdir. Gənc mütəxəssislərin əmək bazarına girişi prosesində üzə çıxan problemlərin mənbəyini yalnız məzunların iş təklif edənlərlə ünsiyyətdə özlərini adekvat təqdim edə bilməmələri ilə izah etmək doğru olmaz. Bu, tələbələrin ixtisas mərhələsi seçimində düzgün istiqamətlənməməsi, ixtisas tədrisinin və ümumiyyətlə, konkret ali məktəbdə tədrisin səviyyəsi ilə xeyli dərəcədə bağlıdır. Ona görə də məzunların əmək bazarına çıxışı ilə bağlı problemlərin aradan qaldırılması məqsədilə əmək meyillərinin müəyyən edilməsinə,

[1] https://az.sputniknews.ru/20190415/obrazovanie-azerbaijan-trudoustrojstvo-420040097.html

tələbələrin peşəkar motivasiyası və əmək davranışına həsr olunmuş monitorinq tədqiqatlarının aparılmasına ehtiyac var.

Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin 19 sentyabr 2008-ci il Əsasnaməsi gənc mütəxəssislərin əmək bazarına inteqrasiyası istiqamətində mühüm fəaliyyət planlarını nəzərdə tutur. Əsasnamə ali təhsil (həmçinin orta təhsil) müəssisələrində təcrübə və karyera şöbələrinin yaradılmasını vacib hesab edir[2].

Mərkəzlərin fəaliyyətində mühüm məqsədlər bunlardan ibarətdir:

- tədris planlarına müvafiq planlar üzrə tələbələrin (bakalavr və magistrlərin) istehsalat-pedaqoji təcrübəsinin təşkili;
- ali məktəblərin əmək bazarı ilə əlaqəsinin yaradılması, nizamlanması və inkişaf etdirilməsi;
- universitetlərə gələcək kadr hazırlamaq məqsədilə abituriyentlərin cəlb edilməsi və bu məqsədlə görüşlərin keçirilməsi;
- universitetlərin müxtəlif istehsal müəssisələri və təşkilatlarla əlaqə yaradaraq zəruri müqavilələr bağlamaları.

2018-ci ilin noyabrında Azərbaycan Respublikasının Gənclər Fondunun nəzdində "Gənclərin inkişaf və Karyera mərkəzi" fəaliyyətə başladı. Respublika Prezidenti İlham Əliyevin 1 oktyabr 2019-cu il tarixli sərəncamına əsasən, şəhərlərdə və bölgələrdə yaşayan gənc vətəndaşların hərtərəfli inkişafının təmin edilməsi məqsədilə əlavə tədbirlər haqqında müddəalar təsdiqləndi. Yerlərdə bu məqsədlə yaradılan nümayəndəliklər müxtəlif peşəkar treninqlər, ustad dərsləri keçirməli, tədris və təcrübi proqramlar hazırlamalı, görüşlər, seminarlar və intellektual oyunlar təşkil etməlidirlər. Nəzərdə tutulan tədbirlər: gənclərin əlavə bilik və bacarıqlara yiyələnmələri, müxtəlif tədris proqramlarında iştirak etmələri, eləcə də əmək bazarı barədə lazımi informasiya və məsləhətlər almaları üçün əvəzsiz fürsətdir.

Azərbaycanda insan kapitalının inkişafı prosesində Azərbaycan İnsan resursları İnstitutunun (Azərbaycan HR institutu) fəaliyyətini xüsusilə qeyd etməliyik. Bu, personalların idarə olunması, tədrisi və təkmilləşdirilməsi sahəsində aparıcı təşkilatdır. Azərbaycan İnsan resursları İnstitutu əmək bazarının müasir tələblərinə uyğun müxtəlif işlər görür ki, onların arasında liderlik və menecment kursları, kadrların təhsili və sertifikatlaşdırılması proqramları, elektron tədris sistemi mühüm yer tutur. Fəaliyyəti beynəlxalq standartlara uyğun gələn Azərbaycan İnsan resursları İnstitutu, HRCI (HR Certification Institute) və SHRM (Society for Human Resources Management) kimi aparıcı təşkilatlarla əməkdaşlıq edir[3].

2015-ci ildən başlayaraq Azərbaycanda iş adamları, kadr üzrə mütəxəssislər, dövlət və özəl şirkət nümayəndələrinin iştirakı ilə təşkil olunan Milli insan resursları forumu iş təcrübəsi, yeni innovasiyalar, son layihələr barədə məlumatların paylaşılması, həmçinin peşəkar mühitdə aktual mövzuların müzakirəsi məqsədlərinə xidmət edir. Bakıda 2022-ci ilin aprelində "Axına qarşı", 2023-cü ilin mayında "Gələcəyə dəyər" şüarı altında təşkil olunan Milli insan resursları forumları məşğulluqla bağlı bir sıra problem mövzuların ("İstedad, yoxsa təcrübə", "Fərqli prizma", "Gələcəyin insanı") müzakirəsini diqqət mərkəzində saxlayır. Zirvə panellərində "komanda idarəçiliyi", "Azərbaycanın əmək bazarının perspektivləri" kimi mühüm məsələlərin həlli ətrafında fikir mübadiləsi aparılır (DMA, 2020).

2020-ci ilə aid Azərbaycanda məşğulluqla bağlı statistik göstəricilər işsizlərin ümumi sayı nisbətində gənclərin sayının yüksək olduğunu təsbit etdi. 2010-cu il ilə müqayisədə 2019-cu ildə gənclər arasında işsizlik 14,9%-dən 12,4%-dək azalsa da, ümumi işsizlik səviyyəsindən 2,6 dəfə yüksək olaraq qalır. Azərbaycanda ümumi işsizlik səviyyəsinə nisbətdə gənclər arasında işsizlik faizinin yüksək göstəriciləri, əsasən, məşğulluq sahəsində məhdud imkanlar, iş təcrübəsinin olmaması ilə izah edilir (Azerbaijan education, 2020). Azərbaycanda işgüzar iqlimin müşahidəsi göstərir ki, ixtisaslı mütəxəssislərin çatışmazlığı bu ölkədə fəaliyyətdə

---

[2] https://bsu-uni.edu.az/az/department/7

[3] https://www.hrinstitute.az/

olan Avropa İttifaqı biznesi üçün ciddi maneələr yaradır. Bir çox şirkətlər akademik təhsili və peşəkar hazırlığı qeyri-məqbul qiymətləndirərək təhsil sistemində rəqəmsallaşmanın aşağı səviyyəsini, praktiki müasir metodların tətbiq edilməməsini irad tuturlar. İş təklif edənlər iş fəaliyyətində zəruri olan yalnız texniki vərdişləri deyil, koqnitiv (məsələn, problemləri hesablayaraq həll etmək), adekvat sosial davranış (müstəqil işləmək bacarığı, liderlik, komandada iş və s.) bacarıqlarına sahiblik tələblərini də qoyurlar və səriştələrin formalaşdırılaraq inkişaf etdirilməsi Azərbaycanın təhsil sisteminin prioritet məsələlərinə çevrilməlidir (European Training Foundation, 2020).

İctimai münasibətlər sistemində dəyişikliklər təhsil sistemindən mühüm islahatlar tələb edərək, yeni tarixi mərhələ olan postsənaye dövrü ilə ayaqlaşmaq zərurətini yaradır. XXI əsrdə bütün ölkələrin siyasətində əsrin tələblərinə hazır olmaq, bunun üçün təhsildən başlamaq vacibdir (Bəndəliyeva, 2022; Əmirova, 2023).

Peşə təhsili sisteminin əmək bazarının tələbləri əsasında təkmilləşdirilməsi dövlət siyasətinin prioritet məsələlərindən biridir. “Azərbaycan Respublikasında peşə təhsili və təliminin inkişafına dair Strateji Yol Xəritəsi”nin təsdiqi, Azərbaycan Respublikasının Elm və Təhsil Nazirliyi yanında Peşə Təhsili üzrə Dövlət Agentliyinin təsis edilməsi əmək bazarı ilə təhsil sistemi arasındakı maneələrin qaldırılması məqsədini daşıyır. Səriştələr əsasında hazırlanmış peşə standartlarının tətbiqi milli işçi qüvvəsinin rəqabət qabiliyyətliliyinin artırılması və onun beynəlxalq əmək bazarına inteqrasiyası üçün əsas alətdir (“Xalq” qəzeti, 2018). Ali təhsil müəssisələrində keyfiyyətin yüksəldilməsi, onlara inam və etibarın yaradılması məqsədilə keyfiyyət təminatının tətbiq olunması təklifləri son illər tez-tez səslənir (Həsənzadə, 2023). Gənc mütəxəssislərin (ümumiyyətlə, gənclərin) işlə təminatı məsələsi sahibkarlar üzərinə də müəyyən məsuliyyətlər (yeni iş yerləri açmaq, yatırımlar və s.) qoyur (Həmzəzadə, 2018).

NƏTİCƏ

Hər il əmək bazarına çıxan gənc mütəxəssislərin layiqli işlə təmin olunması hazırda inkişaf etmək istəyən bütün ölkələrin mühüm problemidir. Problemin aktuallığı onunla izah edilir ki, dünya iqtisadiyyatının savadlı idarəçiliyə ehtiyacı var və bu günə qədər məşğulluq sahəsində əmək ehtiyatlarından təsirli istifadə mexanizmlərinin yaradılması mümkün olmayıb. Yaranan yeni problemlər, artıq mövcud olan problemləri daha da kəskinləşdirir. Belə ki, işsizlik artır, əmək bazarının tələb və təklifi arasında uyğunsuzluq hökm sürür, məzunların iş axtarışı müddəti uzanmaqda davam edir. Bundan əlavə, gənc mütəxəssislərin əmək bazarında digər problemli meyillər də özünü göstərir:

1. Aktiv biznes-informasiya prosesləri şirkətlərdə iş yerlərinin ixtisarına, işsizliyin artmasına səbəb olur;
2. Gənc nəslin motivasiyası ilə bağlı çətinliklər ortaya çıxır və bu da idarəçilik fəaliyyətində yeni yanaşma şərtini ortaya qoyur;
3. Gənclərin iqtisadiyyatın real sahələrində (kənd təsərrüfatı, sənaye və s.) fəaliyyətə zəif marağı; gənclərin xeyli hissəsinin uzaqdan fəaliyyətə üstünlük verməsi;
4. İşləmək və təhsil almaq (diplomdan sonrakı təhsil və s.) istəməyən insanların sayının artması.

2020-ci ilin martında Dünya Bankı Azərbaycanda məşğulluq üzrə layihəni dəstəkləyərək 100 milyon dollar həcmində kredit ayırdı. Qeyd edək ki, layihə qadınlar, əhalinin ölkə daxilində yerdəyişmə edən təbəqələri ilə yanaşı, gənclərin də məşğulluq məsələlərini əhatə edir. Ümumiyyətlə, gənc mütəxəssislərin peşəkarlıq keyfiyyəti də ciddi əhəmiyyət kəsb edir. Yeni fəaliyyət növlərinin, ixtisasların və innovasiya müəssisələrinin yaranması insan kapitalının tətbiqi imkanlarını əhəmiyyətli dərəcədə genişləndirərək sosial bərabərsizliyi dərinləşdirir, qeyri-formal məşğuliyyət növləri isə getdikcə norma kimi qəbul edilir. Müasir gənc mütəxəssislərin əmək bazarı xüsusiyyətləri arasında: təhsildən iş fəaliyyətinə keçid dövrünün uzun (eyni zamanda təhlükəli) olması; passivliyin

artması; əmək bazarına münasibətdə qətiyyətsizlik və fəaliyyətsizliyin artması; az əmək haqqı; məcburi qeyri-tam iş günü; müvəqqəti iş kimi halları qeyd edə bilərik. Digər tərəfdən, Azərbaycan gənclərinin əmək potensialının inkişafına yüksək sosiallaşma və təhsilalma həvəsi, təhsilin keyfiyyətinin (formal, qeyri-formal, məlumatlandırıcı) yüksəldilməsi sahəsində həyata keçirilən tədbirlər, gənclər arasında sahibkarlığın artması, əmək bazarında aktivlik və mobillik, müxtəlif fəaliyyət növlərinə hazır olmaq (təhsil, iş, ictimai, innovativ fəaliyyət və s.) kimi pozitiv amillər də təsir göstərir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1 “Xalq” qəzeti. (2018). 2019-2030-cu illər üçün Azərbaycan Respublikasının məşğulluq strategiyası), 31 oktyabr.

2 Azerbaijan education, training and employment developments 2020. (2020). European Training Foundation.

3 Azerbaijan HR İnstitute. (2023). https://www.hrinstitute.az/ – müraciət tarixi 24.08.23.

4 Azərbaycan Respublikasının Gənclər Fondunun fəaliyyətinin dəstəklənməsi ilə bağlı əlavə tədbirlər haqqında,. Azərbaycan Respublikası Prezidentinin Sərəncamı. https://president.az/az/articles/view/34328 – müraciət tarixi 24.09.23.

5 Bəndəliyeva, G. (2022). XXI əsr bacarıqlarına dair beynəlxalq təcrübənin tədqiqi. Azərbaycan məktəbi. № 4 (701), s. 106–112.

6 DMA. (2020). “Axına qarşı” şüarı ilə Milli İnsan Resursları Forumu baş tutub. Azərbaycan Respublikası Əmək və Əhalinin Sosial Müdafiəsi Nazirliyinin rəsmi saytı. https://dma.gov.az/media/xeberler/milli-insan-resurslari-forumu – müraciət tarixi 24.08.23.

7 Əliyev, A. (2016). Gənc kadrların hazırlanması və işlə təminatı diqqət mərkəzindədir. “Azərbaycan” qəzeti, 8 noyabr.

8 Əmirova, G. (2023). XXI əsrin səriştələri: gözlənilən nəticələr, Pedaqoji Universitetin xəbərləri, humanitar, ictimai və pedaqoji elmlər seriyası, №2, s. 127-136.

9 Həmzəzadə, M. (2018). “Azərbaycanda gənclərin məşğulluğunun təmin edilməsi problemləri”, Bakı, https://unec.edu.az/application/uploads/2018/12/H-mz-zad-M-st-c-b-Arzu-o-lu.pdf müraciət tarixi 24.08.23.

10 Həsənzadə, R. (2023). Ali təhsil müəssisələrində keyfiyyətin təmin olunmasında akkreditasiyanın rolu. Azərbaycan məktəbi, 2023 №2, s. 66-72. https://www.realpress.az/?smode=content&item=Azerbaycanin-emek-ve-meshgulluq-sahesinde-islahatlari-BET-de-teqdim-olunub– müraciət tarixi 22.09.23

11 Təcrübə və məzunların karyera inkişafı şöbəsi. (2022). https://bsu-uni.edu.az/az/department/7– müraciət tarixi 24.09.23.

12 Vakansii yest, lyudey nayti trudno: rınok truda “perekosila” sfera obrazovaniya. Sputnik Azerbaycan. (2019). https://az.sputniknews.ru/20190415/obrazovanie-azerbaijan-trudoustrojstvo-420040097.html – müraciət tarixi 23.09.23

ANA DİLİ VƏ ÇOXDİLLİLİK PROBLEMLƏRİ

ELNARƏ ƏLİYEVA
Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent, AMEA Nəsimi adına Dilçilik İnstitutunun aparıcı elmi işçisi. E-mail: dok.elnare_e@mail.ru
https://orcid.org/0000-0002-5779-8899

Məqaləyə istinad:
Əliyeva E. (2023). Ana dili və çoxdillilik problemləri. *Azərbaycan məktəbi.* № 4 (705), səh. 73–80

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 28.09.2023
Qəbul edilib: 23.10.2023

ANNOTASİYA

Müasirliyin vacib şərtlərindən biri milliliyi saxlamaqla dünyaya inteqrasiya etməkdir. Müasir texnologiyanın imkanlarından istifadə etmək, dünya miqyasında sosiallaşmaq müxtəlif millətlərin əsas hədəfidir. Çoxmillətli cəmiyyətdə kütləvi ikidillilik qaçılmaz sosial təzahürdür. Tədqiqatçılar ikidilliliyə sahib olmanın beyin üçün əhəmiyyətini sübut ediblər. Həmçinin ikidilli və ya çoxdilli insan mühitə daha asan adaptasiya olur. Elm və texnika inkişaf etdikcə, aparıcı xarici dilə daha çox tələbat yaranır. Müasir dövrümüzdə, demək olar ki, bütün ölkələrdə ingilis dilinin nüfuzu artıb. Lakin beynəlxalq dillərin sərhədləri genişləndikcə və funksiyaları artdıqca yerli dillər tədricən tənəzzülə uğrayır, bəzən isə məhv olmaq təhlükəsi ilə üzləşir. Məqalədə çoxdilliliyin müsbət və mənfi tərəfləri göstərilib, beynəlxalq dilə sahib olmanın yerli dillər üçün törətdiyi təhlükədən bəhs edilib.

Açar sözlər: Ana dili, çoxdillilik, qloballaşma, UNESCO.

MOTHER LANGUAGE AND MULTILINGUALISM PROBLEMS

ELNARA ALIYEVA
Doctor of Philosophy in Philology, Associate Professor, Leading researcher of Nasimi Institute of Linguistics of ANAS. E-mail: dok.elnare_e@mail.ru
https://orcid.org/0000-0002-5779-8899

To cite this article:
Aliyeva E. (2023). Mother language and multilingualism problems. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Vol. 705, Issue IV, pp. 73–80

ABSTRACT

One of the significant conditions of modernity is the integration into the world while maintaining nationality. Taking advantage of the opportunities of modern technology and socializing on a global scale are the main goals of various nations. Mass bilingualism is accepted as an inevitable social phenomenon in a multinational society. Researchers have also demonstrated the significance of bilingualism for the brain. Moreover, a bilingual or multilingual person adapts to the environment more easily. With the development of science and technology, there is a wider demand for a leading foreign language. During the modern era, the influence of the English language has been increased in the majority of all countries. However, as the boundaries of international languages expand and their functions increase, local languages gradually decline and sometimes meet the threat of extinction. The current article demonstrates the positive and negative sides of multilingualism and talks about the danger of having an international language for local languages.

Keywords: Native tongue, multilingual, globalization, UNESCO.

Article history
Received: 28.09.2023
Accepted: 23.10.2023

GİRİŞ

Dil aparıcı mədəniyyətlərarası alətdir. Hər bir dil hansısa mədəniyyətin daşıyıcısıdır. İnsan bu və ya digər mədəniyyətə mənsubluğu çərçivəsində milli kimliyini dərk edir. Bu dərketmə fərdin linqvistik şüurunda sabitləşir və ünsiyyət prosesində öz əksini tapır.

Müasirliyin ən vacib şərtlərindən biri milliliyi saxlamaqla dünyaya inteqrasiya etməkdir. Müasir texnologiyanın imkanlarından istifadə etmək, dünya miqyasında sosiallaşmaq müxtəlif millətlərin əsas hədəfidir.

İnsan sosiallaşma prosesində mənəvi inkişaf yolu keçir və çoxdillilik bu inkişafa təkan verir. Çoxdilli cəmiyyətdə reallıqları düzgün dərk etmək, fikri asan ifadə etmək ünsiyyətdə başlıca şərtdir. Bu zaman əsas komponent ana dili, ikinci komponent isə müxtəlif millətləri təqdim edən, başqa xalqların mədəni dəyərlərini əks etdirən digər dil hesab olunur. B.X.Xasanov bildirir ki, adətən, "ana dili" sosial-etnik, yaxud sosiolinqvistik kateqoriya hesab olunur. M.N.Quboğlu isə bu fikri inkar edərək onu psixoloji kateqoriya hesab edir. Çünki o təkcə insanın kimlə, nə haqqında, nə qədər çox, hansı səbəbdən söhbət etdiyini, hansı dildə yazıb, oxuyub, fikirləşdiyini deyil, daha çox dil vasitəsilə müəyyən millətə və xalqa öz mənsubluğunu necə ifadə etməsini əks etdirir (Khasanov, 1987).

Son illər sosiolinqvistik ədəbiyyatda ana dilinin təyin olunması ilə bağlı, insan həyatında funksionallıq baxımından daha çox əhəmiyyət daşıyan, həmişə ana və millət ilə bağlı olmayan dilin ana dili kimi qəbul edilməsi haqqında yeni fikirlər yaranıb (Ayupova, 1988). İnsanın həyatında aparıcı rol oynayan, onun daim istifadə etdiyi dilin ana dili adlandırılmasının daha düzgün olması iddia edilir. Halbuki ana dili millətin əsas atributudur. Dil irsi, irqi səciyyə daşımasa da, ana dili milli mənlik, milli kimliklə bağlıdır. Tədqiqatlar göstərir ki, körpə hələ ana bətnində ikən onun səsini duyur. Odur ki, anasının doğma dilində ünsiyyətə başlamaq daha asan reallaşır.

Dil və mədəniyyətin qarşılıqlı əlaqəsini qarışıq ailədə doğulan çoxdilli uşağın nümunəsində öyrənmək olar. Əgər valideynlər iki fərqli dilin daşıyıcısıdırsa, onlar tamam başqa millətin arasında yaşayırlarsa, bu halda ailəyə təbii yolla "üçüncü" dil də daxil olur. Təbii çoxdilli mühitdə uşaq bir neçə mədəniyyəti gündəlik məişətdə doğmalarının əhatəsində asanlıqla özününküləşdirir. Bu halda üçdilli uşaq üç dil sisteminin, üç mədəniyyətin arasında tərbiyə alır. Dilin süni yolla daxil olması isə insanın fərdi maraq və məqsədlərinin nəticəsidir. M.Yelena bildirir ki, "çoxdillilik şar üzərində balans yaratmağa bənzəyir, dayansan yıxılacaqsan" (Yelena, 2008).

Çoxdilli insanlar, adətən, bildikləri dillərdən şəraitə uyğun olaraq, yəni məişətdə daha çox ana dilindən, I dildən, rəsmi yerlərdə isə digər dildən istifadə edirlər. İkidillilik və çoxdillilik dil kontaktının əsas səciyyəvi əlamətlərindəndir. Çoxdilli insanın şüurunda onun danışdığı bütün dillər həqiqətən də bir-biri ilə bağlıdır və qarşılıqlı əlaqədədir. Lakin təbii ki, peşəkar ünsiyyət 1-2 dil üzərində qurulur.

ÇOXDİLLİ TƏHSİL

İbtidai siniflərdə çoxdilli təhsilin əhəmiyyəti daha çox qiymətləndirilir və ictimai həyatdakı inkişafına imkan yaradılır. Ana dilinə əsaslanan çoxdilli təhsil qeyri-dominant dillərdə, azlıq qruplarının dillərində və yerli dillərdə danışan əhali qruplarının dil öyrənməyə çıxışını asanlaşdırır. UNESCO 2023-cü il fevralın 21-də təşkil ediləcək tədbirlərdə təhsili ömürboyu öyrənmə perspektivi və müxtəlif kontekstlərə çevirmək üçün çoxdilliliyin potensialının araşdırılıb müzakirə edilməsini tələb olaraq qarşıya qoyur. UNESCO hesab edir ki, ilk dil və ya ana dilinə əsaslanan təhsil erkən yaşlardan başlamalıdır, çünki erkən uşaqlıq dövrü təhsil öyrənmənin əsasıdır.

Kanadanın şimalında, Dene hindularının kəndlərində müəllimlər ilk iki ildə uşaqlara yalnız ana dillərini öyrədirlər. Yalnız 3-cü sinifdə tədricən ingilis dilini öyrətməyə başlayırlar. Nəticədə, uşaqlar bacarıqlarını əhəmiyyətli dərəcədə yaxşılaşdıra bilirlər. Yalnız ana dili dərslərinin köməyi ilə uşaqlar məktəb anlayışını daha yaxşı başa düşə bilirlər.

Türkiyədə çox sayda dil öyrənmək imkanının olması ilə yanaşı, digər dillər seçmə fənn olaraq 5-ci sinifdən tədris olunur. Bu zaman bir dili azı 10 nəfərin seçməsi vacib şərtdir.

Azərbaycan uzun müddət sovet imperiyasının tabeliyində olduğu üçün həmin dövrdə rus dilini bilmək vacib şərt sayılırdı. Bu dil aparıcı xətt təşkil edirdi. Lakin təəssüf ki, bu gün də ana dilinin əhəmiyyətini dərk etməyən, milli şüuru oyanmayan valideynlər rus dilli məktəblərə üstünlük verirlər. Ölkəmizdə rus dili 2-ci dil səviyyəsində adətən yüksək reytinqə malik olub. Rus bölməsinə marağın artması və bu bölmədə təhsil alan azərbaycanlı şagirdlərin ana dili bacarıqlarının aşağı olması narahatlıq doğurmaya bilməz. Bu problemin qarşısının alınması məqsədilə 2023-2024-cü tədris ilində Azərbaycan dili fənni üzrə dərs saatlarının sayının artırılması, tədrisi rus dilində həyata keçirilən siniflərdə Azərbaycan tarixi, Azərbaycan ədəbiyyatı, Zəfər tarixi, Azərbaycan musiqisi, hərbi hazırlıq dərslərinin Azərbaycan dilində tədris olunması nəzərdə tutulub[1]. Müsbət haldır ki, 2023-2024-cü tədris ilində rus bölməsi üzrə birinci sinfə 11 943, 2022-2023-cü ildə isə 14 989 uşaq qəbul olunub[2].

Son vaxtlar ingilisdilli məktəblər də fəaliyyət göstərir. Dünyaya inteqrasiya yolunun dəyişdiyini dərk edənlər artıq ingilisdilli məktəblərə üstünlük verirlər. Ölkəmizdə azsaylı xalqların dillərində də təhsil mövcuddur.

Ölkədə 1.428.608 şagird (91,2%) dövlət dilində – Azərbaycan dilində təhsil alır. 4086 (91,96%) məktəbdə tədris yalnız Azərbaycan, 16 (0,36%) məktəbdə rus, 6 (0,14%) məktəbdə gürcü dilində aparılır. Digər dillərdə (ingilis, türk, fransız) təhsil alan şagirdlər 0,2 % təşkil edir. 312 (7,02%) məktəbdə tədris Azərbaycan – rus, 9 (0,20%) məktəbdə Azərbaycan – rus – ingilis, 3 (0,07%) məktəbdə Azərbaycan – gürcü, 1 (0,02%) məktəbdə Azərbaycan – rus – gürcü dilləri üzrə aparılır[3].

Azərbaycan tolerant və multikultural ölkə olduğu üçün, burada azsaylı xalqlara hər cür şərait yaradılıb. Ölkəmizdə ləzgi dili I-IX, ivrit dili I-XI, digər dillər isə I-IV siniflərdə tədris edilir. Ləzgi dili 101 məktəbdə (13590 şagird), talış dili 252 məktəbdə (20908 şagird), avar dili 19 məktəbdə (1695 şagird), saxur dili 4 məktəbdə (585 şagird), udin dili 3 məktəbdə (154 şagird), kürd, xınalıq və ivrit dili isə hərəsi 1 məktəbdə tədris edilir. Ümumilikdə milli azlıqlara mənsub 37123 şagird öz ana dilini öyrənir[4].

Amma qeyd etməliyik ki, çox vaxt ikinci və üçüncü dillərdən yersiz istifadə də baş alıb gedir. İngilis dili bilməyən sahibkarlar öz dükanlarının, ofislərinin adını ingilis dilində yazırlar. Son illər hətta məişət səviyyəsində yerli-yersiz əcnəbi dillərdən alınmalara yol verilir.

Qloballaşan dünyada beynəlxalq dil olaraq ingilis dilini bilmək kifayət edir ki, yüksək səviyyədə məlumatlı olasan. Bu dildə kitab və internet resursları digər dillərə nisbətən daha zəngindir. İngilis dilini bilmək gələcəkdə işlə təminat məsələlərini də asanlaşdırır. Buna görə də valideynlərin əksəriyyəti övladlarına bu dili öyrətməyə çalışırlar.

Dil başqa bir mədəniyyətə açılan pəncərədir. İkinci və ya üçüncü dil öyrənmək həmişə yeni mədəniyyətlə məşğul olmaq və dünyanı fərqli baxışla dərk etmək deməkdir.

Beləliklə, UNESCO 2023-cü ildə məktəbəqədər və ibtidai təhsilin çoxdillilik vasitəsilə öyrənilməsinə, yox olmaqda olan və ya yox olmaq təhlükəsi ilə üzləşən dilləri canlandırmağa səsləyir.

1 https://525.az/news/235683-yeni-tedris-ili-neler-ved-edir-faktlar-reqemler-gozlentiler
2 https://oxu.az/society/776209
3 https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AF%D0%B7%D1%8B%D0%BA%D0%B8_%D0%B2_%D0%98%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82%D0%B5
4 https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AF%D0%B7%D1%8B%D0%BA%D0%B8_%D0%B2_%D0%98%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82%D0%B5

ÇOXDİLLİLİYİN FAYDALARI

Çoxmillətli cəmiyyətdə kütləvi ikidillilik qaçılmaz sosial təzahürdür. Tədqiqatçılar ikidilliliyə sahib olmanın beyin üçün əhəmiyyətini sübut ediblər. Bu, təfəkkürün çevikliyini artırır və insanın yüksək səviyyəli inkişafını səciyyələndirir.

Praktiki əhəmiyyəti. Çoxdilli insan əmək bazarında üstünlüyə, dünya ölkələrinə sərbəst səyahət imkanlarına, texnologiyanın imkanlarından yüksək səviyyədə istifadə etmək bacarığına malik olur.

Çoxdillilik beynin inkişafına təkan verir, düşünmənin çevikliyini artırır. İnsanda özünəinam hissi artır. Təcrübə göstərir ki, insan hansısa xarici vətəndaşla onun öz dilində ünsiyyətə girirsə, bu zaman müsbət enerji alır, inamlı olur.

Çoxdilli insan tanış olduğu mədəniyyətlərin təsiri altında daha kreativ düşünür. Ünsiyyət dairəsinin genişlənməsi ilə insan öz həyatını rəngarəng edir. Stressi azalır, onun məhsuldarlığı artır.

Bioloji, psixoloji əhəmiyyəti. İnsanın xarici dildə düşünməsi şüuraltı qorxudan, intuitiv səhvlərdən uzaq durmağa, problemi daha dərindən təhlil etməyə imkan verir. Çikaqo universitetinin tədqiqatçıları öz ekspermentlərində bu nəticəyə gəliblər ki, xarici dil beyni təmizləyir və aydın düşünməyə şərait yaradır . Xarici dil qorxu ilə motivasiya olunmuş ana dilinə nisbətən daha az emosional rezonans yaradır[5].

Toronto Universitetindən olan kanadalı tədqiqatçılar belə bir nəticəyə gəliblər ki, xarici dil öyrənmək Alçqeymer xəstəliyinin simptomlarının yaranmasının qarşısını alır (Yelena, 2008). Bu kimi müsbət cəhətləri əsas götürənlər çoxdilli təhsili daha çox təbliğ edirlər.

Poliqlotlar bir dildən digərinə keçməklə beyni fəaliyyətdə saxlayırlar. Nəticədə neyrodegenerativ proseslər başlayanda beyin uğursuz neyronlardan gələn zərəri kompensasiya etmək üçün imkan tapır.

Xarici dil öyrənmək diqqətin cəmləşdirilməsini formalaşdırır. Belə ki, insan hər hansı xarici dilin qaydalarını, həmin dildəki yeni sözləri öyrənmək üçün fikrini cəmləşdirməli olur. Hər gün mütəmadi olaraq ən azı 30 dəqiqə xarici dil öyrənməyə vaxt sərf edən insanda diqqət cəmləşdirmək vərdişi yaranır. Beləliklə, dil öyrənmək diqqət yayınmasının qarşısını alır.

ÇOXDİLLİLİYİN MƏNFİ TƏRƏFLƏRİ

Çoxdilliliyin və ya ikidilliliyin müsbət tərəfləri ilə yanaşı, mənfi tərəfləri də diqqət çəkir. Erkən yaşdan iki və ya üç dil öyrənməyə məcbur qalan uşağın dil inkişafı gecikir. Belə ki, ikidilli uşaq gündəlik həyatda özünü ifadə etməyə çətinlik çəkir, ana dilində söz ehtiyatı az olur. Çox vaxt o, dilləri bir-biri ilə qarışdırır, təmiz danışa bilmir. Araşdırmalar sübut edir ki, valideynlər evdə ana dilində danışıb övladını başqa dildə oxutdururlarsa, uşaqların elmi inkişafı ləngimiş olur. Psixoloqlar da hesab edirlər ki, uşaq ana bətnində eşitdiyi, duyduğu dili daha tez və asan öyrənmiş olur. Bu səbəbdən də ana dilini öyrəndikdən sonra, yəni dil inkişafının ikinci mərhələsində xarici dilə keçid etmək tövsiyə olunur. Tədqiqatçılar bildirirlər ki, "ikidilli uşağın iki dildəki söz ehtiyatı birdilli uşağın bir dildəki söz ehtiyatına bərabərdir, yaxud bir az çoxdur" (Göçmen, 2018). Burada bir maraqlı məqam da ondan ibarətdir ki, uşaq qarşısındakı insanın dil biliyinə uyğun danışır. Qarşısındakı onu başa düşdüyü halda fikrini ifadə edərkən qarışıq leksika və bəzən də qarışıq sintaksis nümayiş etdirmiş olur. Lakin qarşı tərəf ikinci dili bilmirsə, uşaq intuitiv şəkildə təmiz danışmağa cəhd edəcək. Araşdırmalardan məlum olur ki, evdə uşaqla ana öz ana dilində, ata isə xarici dildə ünsiyyət qurarsa, ikidillilik daha uğurlu nəticə verə bilir. Bütün bunlara baxmayaraq, uşağın zehni inkişafı, əqli qavraması da vacib şərt kimi nəzərə alınmalıdır. Yəni əqli inkişafı zəif olan uşağı erkən dövrdən ikinci dillə yükləmək özünü doğrultmur.

Çoxdillilik insan vəziyyətinin əsasını təşkil edir. Biz hamımız müəyyən mənada çoxdilliyik

[5] https://www.kp.ru/daily/25875/2839603/

– istər istedad baxımından, istərsə də gündəlik "dil həyatımız" baxımından. Dillər düşüncə və duyğularımızda, ifadəmizdə və sosial qarşılıqlı əlaqəmizdə yaradıcı qüvvə kimi əsas rol oynayır və dillər bizim həyat tərzimizdə yaradıcı qüvvədir" (Ayupova, 1987).

Çoxdilliliyi yaymaq üçün ikidilli, çoxdilli lüğətlər, danışıq kitabçaları hazırlanmalı, çoxdilli saytlar yaradılmalıdır.

Müasir dünyada ən işlək dillər ingilis, ispan, ərəb, rus, fransız, alman, çin, portuqal dilləri hesab olunur. Dünya ölkələrinin təmsil olunduğu Birləşmiş Millətlər Təşkilatında 6 rəsmi dil var: ingilis, fransız, ərəb, çin, rus və ispan dilləri[6]. Elm, texnika, iqtisadi inkişaf, siyasi üstünlük və s. səbəblərdən dünya ölkələrində yerli dillər tədricən öz statusunu itirir. Münhendəki Lüdviq Maksimilian Universitetinin etnoloqu Tomas Reynhardt bildirir ki, qloballaşma onlardan biridir. Yeni texnologiyalar fərdi "dünya dillərinin" getdikcə daha çox yayılmasına kömək edir. Hətta Misirdəki nümayişdə bu günlərdə üzərində ingiliscə yazılar olan bannerlərdən istifadə edilir ki, CNN-də (Cable News Network) mesajı yaya bilsin. Dünya nə qədər yaxınlaşırsa, bir dildə danışmaq bir o qədər vacib olur.

Kiberməkanda linqvistik müxtəlifliyi və çoxdilliliyi təşviq etmək üçün Dünya Dillər Atlası yaradılıb. Bu, qlobal dil müxtəlifliyinin dinamizmini və dərinliyini əks etdirən onlayn platformadır. Atlasın tərtibi üçün dünyanın 193 ölkəsindən material toplanıb.

Mütəxəssislər hesab edirlər ki, dilin yaşaması üçün ən azı 100 min insanın həmin dildə danışması lazımdır. Bütün dövrlərdə dillər doğulub, var olub, sonra bəzən də heç bir iz buraxmadan ölüb. Lakin onlar heç vaxt XX əsrdəki qədər tez yox olmayıblar. Tədqiqatçılar bunu həm də texnologiyanın inkişafı ilə əlaqələndirirlər.

UNESCO Təhlükə Altındakı Dillər Atlasının redaktoru Xris Molesey (Chris Molesey) yazır ki, "Yuxu gördüyün, düşündüyün, hətta başqa dillərdəki fikirləri asanlıqla tərcümə etdiyin dil ana dilindir". Onun fikrincə, dünyada, xüsusən şəhərlərdə ana dilinin yanında bir də "metropoliten" dil, yəni şəhər dili istifadə edilir. Bu, həm də iqtisadiyyatla bağlıdır. Böyük şirkətlərdə işləyənlər, şirkət içində əsas ünsiyyət dili kimi ingiliscəyə üstünlük verirlər (Erdoğan, 2019). Sadəcə təhsil və şəhərlərdə deyil, gündəlik həyatımızı əhatə edən internetdə də ana dillərin yox olması müşahidə olunur.

UNESCO-nun verdiyi məlumata görə, dünyada 5 mini yerli dili olmaqla 7 mindən çox dil istifadə olunur. Bu dillərin 40 % yox olmaq təhlükəsi altındadır.

Rusiya Elmlər Akademiyasının Dilçilik İnstitutunun direktor müavini Andrey Şluinski bildirib ki, "Mən Afrikaya gedənə qədər məktəbi dil müxtəlifliyinin düşməni hesab edirdim. Təhsil sosial liftdir. Lakin Afrikada olandan sonra belə qərara gəldim ki, əsas düşmən televizordur. Məncə, radio, TV və internet dillərin məhv olmasını sürətləndirir və biz tezliklə bunun şahidi olacağıq (Yelena, 2008). Dillərin məhv olmasının qarşısını almaq məqsədilə hər il fevralın 21-də Beynəlxalq Ana Dili Günü qeyd olunur.

Beynəlxalq Ana Dili Gününün tarixi isə 1952-ci ildə banqladeşli tələbələrin Şərqi Pakistanda öz ana dillərinin (benqal dili) rəsmi dil olması uğrunda mübarizəsi ilə bağlıdır. 1952-ci il fevralın 21-22-də Pakistanda benqal dilinin qadağan edilməsinə etiraz olaraq keçirilən aksiyada polis və silahlı qüvvələrin müdaxiləsi nəticəsində 4 tələbə həlak olub. Banqladeş nümayəndələri 21 fevralın həmin gənclərin xatirəsinə ehtiram əlaməti kimi Ana Dili Günü adlandırılması üçün UNESCO-ya müraciət edib, 1999-cu ilin noyabrında UNESCO Baş Konfransının 30-cu sessiyasında 21 fevral Beynəlxalq Ana Dili Günü elan olunub və üzv ölkələrə tövsiyə olunub ki, həmin gün məktəblərdə, universitetlərdə ana dilinin əhəmiyyəti ilə bağlı tədbirlər keçirilsin[7]. UNESCO hər il bu müqəddəs

[6] http://www.tipii.edu.az/az/article/261-21-fevral-beynalxalq-ana-dili-gunudur

[7] https://medeniyyet.az/page/news

günün bir mövzuya həsr olunmasını tövsiyə edir. Xüsusən son illər çoxdilli təhsil daha çox diqqət mərkəzinədir.

Ana dilinə əsaslanan çoxdilli təhsil qeyri-dominant dillərdə, azlıq qruplarının dillərində və yerli dillərdə danışan əhali qruplarının dil öyrənməyə çıxışını asanlaşdırır. UNESCO fevralın 21-də təşkil ediləcək tədbirlərdə təhsili ömürboyu öyrənmə perspektivi və müxtəlif kontekstlərə çevirmək üçün çoxdilliliyin potensialının araşdırılıb müzakirə edilməsini tələb olaraq qarşıya qoyur.

Hazırda UNESCO-nun məlumatına görə, Rusiyada 136 dil yox olmaq təhlükəsi ilə üz-üzədir və 20 dil artıq ölü elan edilib. Türkiyədə 3 dil məhv olub, 15 dil isə məhv olmaq təhlükəsi altındadır. Azərbaycanda 1 dil – kilit dili məhv olub (XX əsrin əvvəllərinə qədər Ordubadda işlədilib, İran qrupu dillərindəndir, müasir talış dilinə qohumdur), ləzgi, talış dilləri zəif, cuhuri, rutul, saxur açıq şəkildə təhlükədə, buduq, xınalıq, qrız, tat, udin dilləri isə ciddi şəkildə təhlükədə hesab olunur[8].

İnternet resurslarının istifadə dairəsinin genişlənməsi, qloballaşan dünyada hakim dilə olan ehtiyacı artırır. Statistik hesablamalara görə, 2019-cu ildə veb-saytlarda istifadə olunan dillərin dinamikası göstərir ki, ingilis dili 54%, rus dili 6%, Azərbaycan dili 0,1%-dir[9]. Göründüyü kimi, internet resurslarında ana dilimizi əks etdirən materiallar olduqca aşağı həddədir.

NƏTİCƏ

Qloballaşan dünyada ikidillilik dövrün başlıca tələbidir. Lakin bununla yanaşı, milli dilləri də qorumaq və inkişaf etdirmək zərurət təşkil edir. Azyaşlılar internet məkanda milli dillərdə, o cümlədən Azərbaycan dilində inkişafetdirici materiallarla təmin olunmalıdır. Əks təqdirdə, bu sahədə boşluğu doldurmaq istəyən savadlı valideyn övladını başqa dilə yönəldəcək, beləliklə, dolayısı yolla xarici dili təbliğ etmiş olacaq. Bu səbəbdən də Azərbaycan dilinin istifadə dairəsini genişləndirməli, internet resurslarını zənginləşdirməli, gənc nəslə milli dil sevgisini təlqin etməliyik.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Ayupova, V. (1988). Voprosy sotsio-lingvistiki: tipy dvuyazychiya v Bashkirii. Sverdlovsk, Izd. Ural'skogo Universiteta, 72 str, s.14.
2. Budushcheye yazykovogo obrazovaniya v Yevrope. https://www.thelanguagesector.eu/ru/meertaligheid/3677-the-future-of-language-education-in-europe
3. Erdoğan, İ. (2019). 21 Şubat Dünya Anadil Günü: 'Her iki haftada bir dil yok oluyor/ https://www.bbc.com/turkce/haberler-47311366
4. Əliyeva, E. (2023). Qloballaşan dünyada ana dili problemi. TƏDQİQLƏR, № 1-2, s.7-13.
5. Əliyeva, A. 21 fevral Beynəlxalq Ana Dili Günüdür. http://www.tipii.edu.az/az/article/261-21-fevral-beynalxalq-ana-dili-gunudur
6. Göçmen, A. (2018). İki Dilli Çocuk Yetiştirirken Bilmeniz Gereken 6 İpucu. https://egitimkolektifi.com/iki-dilli-cocuk-yetistirirken-bilmeniz-gereken-alti-ipucu
7. https://az.wikipedia.org
8. https://edu.gov.az/az/general-education/umumi-melumat_310
9. https://525.az/news/235683-yeni-tedris-ili-neler-ved-edir-faktlar-reqemler-gozlentiler
10. Khasanov, B.K. (1987). Kazakhsko-russkoye dvuyazychiye (Sotsial'no-lingvisticheskiy aspekt). Alma-ata, Nauka. 200 str. s.3.
11. Kiseleva, K. (2020) Yazyki narodov Rosii: komu oni rodnyye i pochemu my khotim ikh sokhranit'./ https://xn—80aidamjr3akke.xn—p1ai/articles/yazyki-narodov-rossii-komu-oni-rodnye

[8] https://edu.gov.az/az/general-education/umumi-melumat_310

[9] mozg.https://www.kp.ru/daily/25875/2839603/

[12] Kuzina, S. Inostrannyy yazyk prochishchayet. mozg.https://www.kp.ru/daily/25875/2839603/
[13] Yelena, M. (2008). Nashi trekh yazychnyye deti /Yelena Madden – SPb: Zlatoust. 308 s.
[14] Yazyki v Internete https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AF%D0%B7%D1%8B%D0%BA%D0%B8_%D0%B2_%D0%98%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82%D0%B5

TƏHSİLDƏ KEYFİYYƏTİN TƏMİNATI İDRAKİ, ÜNSİYYƏT VƏ PSİXOMOTOR BACARIQLARIN İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİNDƏ MÜHÜM VƏZİFƏLƏRDƏN BİRİ KİMİ

SAHİL CƏFƏROV
Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent, Lənkəran Dövlət Universiteti.
E-mail: ceferovsahil610@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-5777-3387

Məqaləyə istinad:
Cəfərov S. (2023). Təhsildə keyfiyyətin təminatı idraki, ünsiyyət və psixomotor bacarıqların inkişaf etdirilməsində mühüm vəzifələrdən biri kimi. *Azərbaycan məktəbi.* № 4 (705), səh. 81–88

ANNOTASİYA

Məqalədə pedaqoji prosesin təkmilləşdirilməsi üzrə müxtəlif istiqamətlər təhlil olunur. Həmin istiqamətlərdə işlərin daha səmərəli qurulması üçün konkret yollar göstərilir, müasir dövrün sosial-iqtisadi və ictimai-siyasi proseslərinin inkişaf tendensiyasına uyğun vəzifələr müəyyənləşdirilir. Məqalənin praktik faydalılığı pedaqoji prosesin təşkilində mərhələlər üzrə görüləcək işlərlə, əsasən də, pedaqoji fəaliyyətin taksonomiyanın qanunları çərçivəsində təşkili ilə izah edilə bilər. Bu tədqiqat işində həm də pedaqoji prosesin şagirdin şəxsiyyət olaraq formalaşmasında yeri və rolu, habelə şəxsiyyətin idraki, ünsiyyət və psixomotor bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi yönündə görüləcək işlər sistemli şəkildə təhlil olunur. Burada başlıca olaraq idrak fəaliyyətinin inkişafı, emosional-affektiv fəaliyyətin sistematikası və psixomotor bacarıqların təkmilləşdirilməsi taksonomiyanın qanunları çərçivəsində təhlil edilir və ən səmərəli istiqamətlər üzrə sistemləşdirilir. Məqalədə göstərilən istiqamətlərin pedaqoji prosesin təkmilləşdirilməsindəki rolu da elmi-praktik məzmunda şərh olunur və qiymətləndirilir.

Açar sözlər: Pedaqoji proses, taksonomiya, tətbiq və təhlil etmək, şəxsiyyətyönlülük, şagirdyönlülük, inkişafyönlülük, iyerarxik düzülüş, sistematiklik.

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 18.04.2023
Qəbul edilib: 05.06.2023

QUALITY ASSURANCE IN EDUCATION AS ONE OF THE MAIN DUTIES IN THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE, COMMUNICATION, AND PSYCHOMOTOR SKILLS

SAHIL JAFAROV
Doctor of Philosophy on Pedagogy, Associate Professor, Lankaran State University. E-mail: ceferovsahil610@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-5777-3387

To cite this article:
Jafarov S. (2023). Quality assurance in education as one of the main duties in the development of cognitive, communication, and psychomotor skills. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Vol. 705, Issue IV, pp. 81–88

ABSTRACT

The article analyzes the implementation of various directional works on the improvement of the pedagogical process and shows concrete ways to make those works more efficient. For this purpose, tasks corresponding to the development trend of socio-economic and socio-political processes of the modern era have been defined. The practical usefulness of the article is expressed in the steps to be taken in the organization of the pedagogical process and mainly in the orientation of the pedagogical activity within the framework of the laws of taxonomy. The article also analyzes the place and role of the pedagogical process in the formation of the student as a personality. The work to be done in the direction of the development of cognitive, communication and, psychomotor skills of the personality was presented consistently and systematically. Here, mainly, the development of the cognitive activity, the systematics of emotional-affective activity, and the improvement of psychomotor skills are analyzed within the framework of the laws of taxonomy and systematized in the most efficient directions. The role of the indicated directions in the improvement of the pedagogical process was interpreted in a scientific-practical form and evaluated at the same time.

Keywords: Pedagogical process, taxonomy, applying, analyzing, person-oriented, student-oriented, development-oriented, hierarchical arrangement, systematicity.

Article history
Received: 18.04.2023
Accepted: 05.06.2023

GİRİŞ

Müasir dövrün reallıqları düşüncəmizdə, iş və şəxsi həyatımızda baş verən dəyişikliklərlə xarakterizə olunur. Bu baxımdan, XXI əsrdə güclü məntiqi, tənqidi və yaradıcı təfəkkürə sahib şəxsiyyət modelinin yaradılmasına ehtiyac var. Müasir dövrdə təhsilin qarşısında qoyulan mühüm vəzifə rəqabətədavamlı və daim öz üzərində çalışan insan yetişdirməkdir. Dəyişən dünyaya uyğunlaşmaq insanların qarşısında bir sıra tələblər qoyur. Buraya ömürboyu öyrənmə, tənqidi təfəkkür və problem həlletmə, yaradıcı təfəkkür, əməkdaşlıq edərək komandada birgə çalışmaq, qarşılıqlı anlayış və tolerantlıq, informasiya-kommunikasiya texnologiyalarından effektiv şəkildə istifadə və s. daxildir. Bu səriştələr içərisində müstəqil öyrənmə başlıca yer tutur. Çünki müasir dövrün insanı daim öz üzərində çalışmalı, potensialını artırmalı və müxtəlif situasiyalardan, qarşılaşdığı çətinliklərdən optimal çıxış yolunu tapa bilməlidir. Bu tələblərin reallaşdırılmasında mühüm olan vəzifələrin həllində keyfiyyətli təhsil xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Çünki təhsil inkişafı həmişə qabaqlamalıdır ki, düşünülmüş, təkmilləşdirilmiş məqsədləri müəyyənləşdirmək mümkün olsun. Məhz bu tələblərin əhəmiyyəti tədqiq etdiyimiz istiqamətin aktuallığını bir daha təsdiq edir.

TƏHSİLİN KEYFİYYƏTİNİN TƏKMİLLƏŞDİRİLMƏSİNDƏ SƏBƏB, NƏTİCƏ VƏ MƏNTİQİ ƏSASLAR

Araşdırmalar təsdiq edir ki, tarixin bütün dövrlərində cəmiyyət öz sosial sifarişlərini konkret məqsədlərdə ifadə edir və eyni zamanda, funksional, sistemyaradıcı kateqoriya olaraq inkişafın digər komponentlərini də müəyyənləşdirir. Tarixi sınaqlardan keçmiş bu tendensiya yaşadığımız dövrdə də davam edir. Bu baxımdan, müasir dövrdə cəmiyyətdə baş verən sosial-iqtisadi və ictimai-siyasi proseslər bütün sahələrdə dinamik inkişafın təmin olunmasını tələb edir. Bu proses, əslində, hər bir sahəyə, o cümlədən təhsil sahəsinə də təsirsiz ötüşmür. Təhsil cəmiyyətin inkişafını sürətləndirən və cəmiyyət üzvlərinin potensialını artıran mühüm faktordur. Təhsilə yiyələnən hər bir şəxs həm intellekt səviyyəsində, həm qarşılaşdığı münasibətlər sistemində, həm mənəvi-əxlaqi cəhətdən davranış normalarında, həm də daxili potensialında əhəmiyyətli dəyişikliklərin baş verməsinin şahidi olur. Deməli, təhsili "cəmiyyəti irəli aparan lokomotiv" adlandırmaq olar.

Pedaqoji prosesin funksiyaları sırasına daxil olan təhsil bilavasitə bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsi ilə xarakterizə olunur. Məsələyə ümumi şəkildə yanaşsaq, pedaqoji prosesin üç əsas funksiyanı yerinə yetirdiyini qeyd etməliyik. Bu funksiyalar sırasına təhsilverici və ya öyrədici, inkişafetdirici və tərbiyəedici funksiyalar daxildir. Həmin funksiyalara müvafiq olaraq, pedaqoji fəaliyyətin subyekti, yəni müəllim öz fəaliyyətini üç əsas istiqamətdə tənzimləyir.

Pedaqoji prosesin təhsilverici funksiyasına uyğun olaraq müəllim, bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsini təşkil edir. Buna görə də o, təlim prosesində əlaqələndirici, istiqamətverici və məsləhətverici funksiyaları yerinə yetirməklə subyekt rolunda çıxış edir. Şagird isə həmin prosesdə tədqiqatçı, təcrübəçi və yaradıcı funksiyaları yerinə yetirməklə subyekt rolunda çıxış edir. Bu mənada, təlim prosesinin müasir modeli subyekt-subyekt münasibətləri üzərində qurulan, qarşılıqlı əməkdaşlıq şəraitində formalaşan bir modeldir. Müasir kontekstdə təhsilin məzmun elementi olaraq qazanılan bilik-fakt, hadisə və proseslər haqqında təsdiq olunan informasiyadır. Lakin həmin informasiyanın ənənəvi təhsildən fərqli olaraq minimum səviyyəyə endirilməsi vacibdir. Burada məqsəd təhsilalanın fəaliyyətinin həyati bacarıqlar fonunda istiqamətləndirilməsidir. Təlimin məzmun elementlərində qeyd olunduğu kimi, bacarıq biliyin praktikaya tətbiqidir. Şagirdlərdə praktik bacarıqların formalaşdırılması, bir tərəfdən, onların müstəqil həyat fəaliyyətinə hazırlanmasıdırsa, digər tərəfdən, onlarda milli-mənəvi dəyərlərin və ümumbəşəri keyfiyyətlərin formalaşdırılmasıdır. Təlimin müasir modeli əsasında formalaşan şagird milli-mənəvi

dəyərlər fonunda vətənpərvərlik ideyalarına sadiq olur və ümumbəşəri prinsiplərə hörmətlə yanaşaraq, dövlətini dünya dövlətləri sırasında layiqincə təmsil etməyi bacarır.

Müəllim pedaqoji prosesin inkişafetdirici funksiyasına uyğun olaraq, şagirdlərdə şüurun, intellektin və emosional-iradi proseslərin formalaşması üçün münbit şərait yaradır (Əhmədov, Zeynalova, 2019). Bu baxımdan, o, tədris olunan mövzu üzərində şagirdləri düşündürür, problemli situasiya yaradır və yerinə yetirilmiş prosesə refleksiyanı (yenidən baxış) təşkil edir. Birinci növbədə, şagirdlərdə diqqətin davamediciliyi təmin olunur, ixtiyari diqqət təkmilləşir, fakt, hadisə və proseslərin mahiyyətinə nüfuz edilir. Deməli, burada qavrayış səviyyəsi reallaşır. Şagirdlərdə fakt, hadisə və proseslərin mahiyyəti barədə dolğun təsəvvürlər formalaşmaqla bərabər, məntiqi, tənqidi və yaradıcı təfəkkürün bu və ya digər formada inkişafına şərait yaranır. Əslində, bu proses taksonomiyanın səviyyələri üzrə cərəyan etməlidir. Çünki görülən işin əsasında ardıcıllıq və sistemlilik mövcud olanda inkişafın davamlılığı baş verə bilər.

TƏHSİLİN KEYFİYYƏTİNİN TƏKMİLLƏŞDİRİLMƏSİNDƏ PEDAQOJİ İSTİQAMƏTLƏRİN KOMPLEKSLİLİYİ

Təbii haldır ki, bütün proseslərdə məqsəd məzmunu, məzmun vasitələri, vasitələr isə öz növbəsində praktik fəaliyyəti reallaşdırır. Təlim prosesində qeyd olunan ardıcıllığın ümumi harmoniyası taksonomiyanın qanunları ilə ekvivalentlik təşkil edir. Etiraf etməliyik ki, ümumtəhsil məktəblərində pedaqoji prosesin həyata keçirilməsində taksonomiyanın qanunlarına tam riayət olunmur. Halbuki pedaqoji prosesin reallaşması fonunda qeyd etdiyimiz faktın mənfi fəsadlarının aradan qaldırılması üçün təlim taksonomiyanın qaydaları üzrə həyata keçirilməlidir. Bəs taksonomiya nədir? Taksonomiya təlim məqsədlərinin şəbəkəli, ardıcıl, sistemli, zəncirvari və iyerarxik düzülüşüdür (Həsənov, Rüstəmova, Babayeva, 2023).

Taksonomiyanın səviyyələrinə daxildir:



Xatırlamaq mərhələsi biliklərin sistemli şəkildə yadda saxlanmasını tələb edir. Bu mənada, minimum biliklər səviyyəsinin formalaşdırılması tələb olunur və eyni zamanda, həmin biliklərin möhkəmləndirilməsi vəzifəsi reallaşdırılır. Aşağı təfəkkür səviyyəsinə daxil olan xatırlamaq mərhələsi hafizəyə əsaslanan proses kimi xarakterizə olunur. Anlamaq səviyyəsi şagirdlərin təlim fəaliyyətinin giriş-motivasiya, əməliyyat-idraki və nəzarət-qiymətləndirmə şərtləri ilə səciyyələnir (İbrahimov, Hüseynzadə, 2013). Şagird fakt, hadisə və proseslər haqqında məlumat topladıqca, qarşılaşdığı bütün elementləri anladıqca, mahiyyəti aydınlaşdırdıqca onda mövqe motivi baş qaldırır. Pedaqoji-psixoloji ədəbiyyatlarda qeyd olunduğu kimi təlimin psixoloji əsasını motiv, maraq və tələbatlar təşkil edir (Bayramov, Əlizadə, 2002). Bu mənada, şagirdin təlim fəaliyyəti əslində zəncirvari düşüncə çalarları ilə bilavasitə bağlıdır. Çünki təlim şagird psixologiyasının bütün laylarını hərəkətə gətirən fəaliyyət növüdür. Bu zəncirvariliyin əsas halqaları idrak prosesinin elementlərindən ibarətdir. Məsələyə məntiqi yanaşsaq, demək olar ki, elmi-pedaqoji mahiyyət idrak elementlərinin növbələşməsi fonunda mümkündür. Proses daxilində dinamik harmoniya duyğunun qavrayışla, qavrayışın diqqətlə,

diqqətin hafizə ilə, hafizənin təxəyyüllə, təxəyyülün təfəkkürlə və nəhayət, təfəkkürün nitq ilə sıx bağlılığında ifadə olunur (İbrahimov, Hüseynzadə, 2013). Yalnız bu prosesdən sonra tətbiq etmək mərhələsinə keçidə icazə verilir.

Qeyd etmək vacibdir ki, təlim fəaliyyəti dialektikanın əsasında duran qneseologiyanın qanunları ilə şərtlənir. İdrak fəlsəfəsi fundamental qanunları ilə mənimsəmə aktını canlı seyrdən abstrakt təfəkkürə, oradan da praktikaya keçiddə hesab etməyi zəruri sayır. Canlı seyrdə hissi duyğular önə çıxır, yəni hər hansı proses dəqiq, sistemli, ardıcıl müşahidə olunur. Abstrakt təfəkkürdə müşahidə olunan fakt, hadisə və proseslər təhlil-tərkib süzgəcindən keçirilir, nəzəri həll yolları hasil olur və tətbiqetmə prosesinə start verilir. Üçtərəfli proses olaraq, canlı seyrdən abstrakt təfəkkürə, oradan da praktikaya tətbiqin təşkili pedaqoji prosesin səmərəliliyini bilavasitə şərtləndirir.

Taksonomiyanın növbəti səviyyəsi olaraq tətbiqetmə daha çox praktik bacarıqların formalaşdırılması ilə xarakterizə olunur. Bu səviyyə prosedur ilə bağlı biliyin xarakter xüsusiyyətləri və prinsipləri üzrə qazanılır. Diqqət yetiriləsi məqam odur ki, bu proses canlı seyrdən abstrakt təfəkkürə, oradan da praktikaya doğru növbələşən fəaliyyətlə xarakterizə olunur. Çünki tətbiq etmək xatırlamaq və anlamaq səviyyələri ilə bağlı prosedurun nə dərəcədə keyfiyyətli olduğunu üzə çıxarır. Digər tərəfdən, tətbiq etmək səviyyəsində şagirdin praktik bacarıqlara yiyələnmə qabiliyyəti müəyyənləşir. Bu prosesdə təhsilalanın müstəqil fəaliyyəti təmin olunmalı, onun tədqiqatçı, təcrübəçi və yaradıcı subyekt olaraq fəallığı üçün şərait yaradılmalıdır. Tətbiq etmək səviyyəsində şagirdlərdə giriş-motivasiya, əməliyyat-idraki və nəzarət-qiymətləndirmə mərhələləri üzrə təlim fəaliyyəti irəliləmə tendensiyasında davam edir.

Taksonomiyanın təhlil etmək səviyyəsinə qalxa bilən şagird artıq pedaqoji-psixoloji baxımdan daha mürəkkəb əməliyyatların aparılmasını bacarmış olur. Belə olduğu halda, şagird fakt, hadisə və prosesləri hissələrə parçalaya, uyğun normalar üzrə onları xarakterizə edə və nəticənin alınmasına doğru düzgün strategiya müəyyənləşdirə bilir[1] (Abbasov, 2010). Bu mərhələdə şagird fakt, hadisə və prosesləri analiz etməklə ən üstün olanı seçir və məqbul səviyyəni müəyyənləşdirir.

Taksonomiyanın dəyərləndirmək səviyyəsi artıq yerinə yetirilən prosesin qiymətləndirilməsi ilə səciyyələnir. Burada metakoqnitiv bilik şagirdin öz fəaliyyətinə yenidən baxmasını tələb edir. Elmi-pedaqoji ədəbiyyatda refleksiya adlandırılan bu proses təhsilalana imkan verir ki, həyata keçirdiyi fəaliyyətin bütün elementlərini əvvəldən axıra qədər yenidən nəzərdən keçirsin, qiymətləndirsin, zəif tərəflərini müəyyən etsin, güclü tərəflərini isə diqqət mərkəzində saxlasın. Şagird öz səhvlərini özü müəyyənləşdirdikdə daha çox səmərə verir. Əslində, dəyərləndirmək səviyyəsi növbəti mərhələ üçün başlanğıcdır. Növbəti mərhələ dedikdə, taksonomiyanın yaratmaq səviyyəsi nəzərdə tutulur. Bu baxımdan, dəyərləndirmə prosesi istər sosial-pedaqoji, istərsə də rasional şərtlərlə zəngindir. Burada özünüqiymətləndirmə faktoru şagirdin təlim fəaliyyətinin axırıncı mərhələsini məntiqi cəhətdən tamamlayır, taksonomiyanın növbəti səviyyəsinə çıxış yaranır.

Taksonomiyanın yaratmaq səviyyəsi əvvəlki səviyyələr üzərində köklənmiş bir mərhələdir. Yaratmaq bütün səviyyələrin müxtəlif qütbdə yer tutmasından asılı olmayaraq, onları bir məcraya doğru yönəltməklə xarakterizə olunur. İyerarxik düzülüş olaraq taksonomiyanın xatırlamaq səviyyəsindən başlayaraq bütün səviyyələrinin biri digərini şərtləndirir. Bu o deməkdir ki, pedaqoji prosesin keyfiyyət göstəricilərinin önəmli tərəfi olaraq, təlim məqsədlərinin sistematikası taksonomiyanın qanunları əsasında yaradılmalıdır. Çünki təlim məqsədlərinin sistemli, ardıcıl və iyerarxik düzülüşü öz pedaqoji ifadəsini yalnız taksonomiyanın tələbləri çərçivəsində düzgün tapa bilər. Eyni zamanda, ümumi təlim nəticələrinin

[1] Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsilin dövlət standartları. Azərbaycan Respublikası Nazirlər kabinetinin 29 sentyabr 2020 ci il 361 nömrəli qərarı.

reallaşma səviyyəsi müəllimin taksonomiyaya nə dərəcədə istinad etməsindən bilavasitə asılıdır. Pedaqoji meyarlarla qiymətləndirib təhlil etdiyimiz bu proseslərin yerinə yetirilməsi məsuliyyəti bilavasitə müəllimdən asılıdır. Taksonomiya, bir növ, tədrisin mükəmməl yerinə yetirilməsi üçün strategiyadır. Pedaqoji fəaliyyəti həyata keçirən müəllim həmin strategiyadan düzgün, sistemli, ardıcıl, keyfiyyətli və lazım olan məqamlarda istifadə etməyi bacarmalıdır. Bunun üçün müəllim taksonomiyanı nəzəri və praktik cəhətdən yüksək səviyyədə mənimsəməlidir.

Müəllim pedaqoji prosesin tərbiyəedici funksiyasına uyğun tədris olunan mövzu vasitəsilə şagirdlərdə mənəvi-əxlaqi keyfiyyətlərin davranış nümunələrini, qarşılıqlı münasibətlər sistemini formalaşdırır və inkişaf etdirir. Bu prosesin əsas modeli öz məntiqi ifadəsini sosial təcrübənin ötürülməsində tapır. Təcrübənin ötürülməsi pedaqoji prosesin mexaniki elementi deyil, çünki təcrübə özündə bir çox cəhətləri birləşdirir. Bu mənada, biliklər sistemi, bacarıqlar sistemi, vərdişlər, yaradıcı təcrübə, anlayışlar sistemi və qarşılıqlı münasibətlər sistemi təcrübə anlayışının bir-birini tamamlayan elementləri hesab olunur. Tədris olunan mövzu vasitəsilə təhsilalanların mənəvi-əxlaqi keyfiyyətlərinin formalaşdırılması çox vacibdir, ona görə ki, bu keyfiyyətləri əxz edən şagird təlim fəaliyyətinə meyilli olur. Elmi-pedaqoji ədəbiyyatda qeyd olunduğu kimi, təlim şagirdlərin intellekt səviyyəsini formalaşdırdığı halda, tərbiyə təlim fəaliyyətinə düzgün münasibət yaradır. Digər tərəfdən, tərbiyə milli-mənəvi keyfiyyətlərin inkişafını da sürətləndirir. Fərqli prizmadan düşündükdə isə tərbiyə müəyyən mənada bilik və bacarıqları da inkişaf etdirən pedaqoji prosesdir. Bu mahiyyət onun məqsədində açıq müşahidə olunur. Həmin məqsəd isə sistemyaradıcı kateqoriya olaraq tərbiyənin ünsürləri və komponentləri arasında pedaqoji rabitə yaradır. Qeyd olunan mahiyyət bizə onu deməyə imkan verir ki, pedaqoji prosesin tamlığının qorunması məqsədilə tərbiyəedici funksiya mütləq yerinə yetirilməlidir (Əhmədov, Zeynalova, 2019).

Pedaqoji prosesin təhsilverici, tərbiyəedici və inkişafetdirici funksiyaları əks qütbdə yerləşən kateqoriyalar deyil; bunlar arasında prinsipcə ziddiyyətli fərqlər yoxdur; həmin funksiyalar ayrı-ayrı məqsədlərə xidmət etmir və onların həyata keçirilmə mexanizmi bir məqsəd üzərində qurulur: hərtərəfli, inkişaf etmiş şəxsiyyətin formalaşdırılması.

Araşdırmalar onu da deməyə imkan verir ki, pedaqoji prosesin keyfiyyət göstəriciləri təkcə yuxarıda qeyd etdiyimiz məzmunla məhdudlaşmır. Həmin məzmunda ən vacib məsələlərdən biri də pedaqoji prosesin təşkilinə verilən ümumi tələblərdə ifadə olunur. Həmin tələblərin mahiyyət və məzmununun aşağıdakı istiqamətlərdə izah olunması ən optimal səviyyədə qəbulolunandır:

Pedaqoji prosesin tamlığı prinsipi. Bu prinsipə əsasən pedaqoji proses o zaman tam yerinə yetirilmiş və vəzifələri dəqiq reallaşmış hesab olunur ki, bu zaman təhsilverici, inkişafetdirici və tərbiyəverici vəzifələr bir-birini tam dolğun məntiqlə tamamlamış olsun. Öyrədici funksiya bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsi ilə bitdiyi, inkişafetdirici funksiya isə tədris materialının mahiyyətinə məntiqi yanaşma ilə səciyyələndirildiyi halda, tərbiyəedici funksiya tədris olunan mövzudan qazanılmış bilik, bacarıq və vərdişlərin həyatda praktiki əhəmiyyətinin izah olunması ilə tamamlanır. Ona görə də, pedaqoji prosesin tamlığı təhsil məqsədlərinin öyrədici, tərbiyəedici və inkişafetdirici xarakter daşımasıdır (Həsənov, Rüstəmova, Babayeva, 2023).

Təlimdə bərabər imkanların yaradılması prinsipi. Təlimdə bərabər imkanların yaradılması – müəssisənin təhsil infrastrukturuna uyğun olaraq, təhsilalanlar üçün eyni təlim şəraitinin təmin edilməsi, təhsil prosesinin şagirdlərin meyil-marağı və potensial imkanları nəzərə alınmaqla tənzimlənməsidir[2]. Təhsilalanlara bərabər imkanların yaradılması üçün

[2] Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsilin dövlət standartları. Azərbaycan Respublikası Nazirlər kabinetinin 29 sentyabr 2020 ci il 361 nömrəli qərarı.

təlim tapşırıqları 4 səviyyədə təşkil olunmalıdır. 1-ci səviyyə çətin tapşırıqlar kateqoriyasına, 2-ci səviyyə nisbətən çətin tapşırıqlar kateqoriyasına, 3-cü səviyyə orta tapşırıqlar kateqoriyasına, 4-cü səviyyə isə asan tapşırıqlar kateqoriyasına daxil edilməlidir. Bu iyerarxik düzülüş hər bir şagirdə təlim fəaliyyətində aktivlik imkanı yaratmaqla bu dinamikanın saxlanılmasını şərtləndirir. Təlimdə bərabər imkanların yaradılması həm də təlim tapşırıqlarının tərtibinin şagirdlərin potensial imkanlarına uyğun sistemləşdirilməsini tələb edir. Təlim tapşırıqları diferensial formada şagirdlərin intellekt səviyyəsinə uyğun hesablanmalıdır. Çünki diferensial təlim şagirdlərin marağına, hazırlıq səviyyəsinə, öyrənmə tərzlərinə uyğun olaraq həyata keçirilir və dərsin bir neçə komponentində öz əksini tapır. Burada əsas məqsəd öyrənmə mühitinin bütün şagirdlər üçün əlçatan olmasını təmin etməkdir. Əsas şərt olaraq, kəmiyyət və keyfiyyət bir-birini məntiqi şəkildə tamamlamalıdır. Fikrimizi bir cümlə ilə ifadə etməyə çalışsaq, onu deyə bilərik ki, təhsildə bərabər imkanların yaradılması prinsipinə əməl olunarsa, sinifdə ən zəif şagird də təlim fəaliyyətindən kənarda qalmaz.

Şəxsiyyətyönlülük prinsipi. Bu prinsipin gözlənilməsi təhsilalanlarda idraki, ünsiyyət və psixomotor fəaliyyətlərin reallaşması, təlim prosesində bütün fəaliyyətlərin təhsilalanların mənafeyinə, maraq və tələbatlarına uyğunlaşdırılması, istedad və qabiliyyətlərinin, potensial istedadlarının inkişaf etdirilməsi ilə xarakterizə olunur. Ümumi təlim nəticələrinin reallaşması təhsilalanın idraki, ünsiyyət və psixomotor bacarıqlarının dinamikasından asılıdır. Ona görə də təhsilin məzmunu elə müəyyənləşməlidir ki, şagirdlərdə idrak proseslərinin aktivləşməsinə, ünsiyyət və psixomotor bacarıqların inkişafına şərait yaransın.

Şagirdyönlülük prinsipi. Bu prinsipi rəhbər tutaraq müəllim dərsi şagirdlərin maraq və tələbatlarına uyğun qurmalı, onların potensial imkanlarını müəyyənləşdirməlidir. Unutmaq olmaz ki, dərsin keyfiyyətli qurulmasında ilkin şərt yüksək motivasiyanın yaradılmasıdır. Çünki dərsin sonrakı mərhələlərinin keyfiyyəti ilkin mərhələdən asılıdır. Şagirdlərin marağının nəzərə alınması ümumi təlim nəticələrinin reallaşmasına əhəmiyyətli dərəcədə təsir edir. Bu baxımdan, müəllim müxtəlif təlim üsullarından istifadə etməklə dərsi şagirdlərin maraq və tələbatlarına uyğun qurmağı bacarmalıdır.

İnkişafyönlülük prinsipi. Bu prinsip şagirdin təlim nəticələrinin təhlilini aparmağa, zəif tərəflərinin müəyyənləşdirilməsinə və çətinlik çəkdiyi məqamların aradan qaldırılması üçün kompleks tədbirlərin görülməsinə istiqamətlənib. Burada əsas diqqət şagirdi daha perspektivli məqsədlərə nail olmağa həvəsləndirməklə bərabər, pedaqoji prosesin keyfiyyətini yüksəltməyə yönəldilməlidir. Rus pedaqoqu L.Vıqotskinin ifadəsi ilə desək, təlim inkişafı həmişə qabaqlamalıdır (Həsənov, Rüstəmova, Babayeva, 2023). Müəllim daimi olaraq şagirdlərin təlim nəticələrinin təhlilini aparmalı və onların səviyyələrini artıra biləcək tapşırıqlar verməlidir. Burada rəylərin konstruktiv şəkildə verilməsinə xüsusi diqqət yetirilməlidir. Çünki gələcəyə yönəlmiş rəy şagirdi yeni perspektivlərin əldə olunmasına istiqamətləndirir.

Fəaliyyətin stimullaşdırılması prinsipi. Bu prinsip pedaqoji prosesdə müasir yanaşma modelinin əsas tələblərindən biridir. Təlim tapşırıqlarının qiymətləndirilməsi prosesini həm mimika və jestlərlə, həm də rasional ifadələrlə yerinə yetirmək mümkündür. Bu prosesdə müəllim şagirdin bütün nailiyyətlərini obyektiv müəyyənləşdirməyi, qiyməti şagirdin bilik səviyyəsinə uyğun verməyi bacarmalıdır.

Təlimdə dəstəkləyici mühitin yaradılması prinsipi. Məlum faktdır ki, dəstəkləyici mühit həm maddi-texniki bazanın yüksək səviyyədə olması, həm də sinifdə mənəvi-psixoloji mühitin normal vəziyyətdə qurulması ilə xarakterizə olunur. Sinifdə mənəvi-psixoloji mühitlə yanaşı, maddi-texniki baza yüksək səviyyədə təmin olunduqda şagirdlərin inkişafına əlverişli zəmin yaranır. Burada müəllimdən gözlənilən əsas tələb sinif mühitini şagirdyönlü, pedaqoji prinsiplərə uyğun səviyyədə qurmağı bacarmasıdır. Səmərəli öyrənmə mühitinin formalaşdırılması həm də sinfin effektiv idarə olunmasını şərtləndirir.

Qeyd etdiyimiz reallıqlardan çıxış edərək onu deyə bilərik ki, pedaqoji prosesin təkmilləşdirilməsi işi mürəkkəb və çox vacib bir vəzifə olaraq qalır. Bu prosesin keyfiyyətli yerinə yetirilməsinin həm təhsilalanlar, həm də təhsilverənlər üçün çox böyük səmərəsi ola bilər. Bu mənada, düzgün strategiyalarla təşkil olunmuş pedaqoji proses təhsilalanlara bilik, bacarıq və vərdişlərin qazanılmasında, intellekt səviyyəsinin yüksəldilməsində və mənəvi-əxlaqi keyfiyyətlərin formalaşmasında fayda verə, təhsilverənlərin isə peşə fəaliyyətinin səmərəliliyini təmin etməklə pedaqoji fəaliyyətinin təkmilləşdirilməsini təmin edə bilər.

Nəticə

Məqalədə pedaqoji prosesin təkmilləşdirilməsi istiqamətində müasir dövrün tələbləri səviyyəsində yeni ideya və konsepsiyalar təhlil olunub, ümumiləşdirilib, pedaqoji prosesin təkmilləşdirilməsi üçün psixo-pedaqoji cəhətdən konkret yollar göstərilib. Qeyd etdiyimiz istiqamətlərdə, xüsusən taksonomiyanın tələbləri əsasında pedaqoji işin qurulması, ilk növbədə dərsin təhsilalanların maraq və tələbatlarına uyğun qurulmasına, onların potensial imkanlarının inkişaf etdirilməsinə, beləliklə də effektiv öyrənmə mühitinin formalaşmasına xidmət edəcəkdir. Məhz pedaqoji işin bu şəkildə təşkili “Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanununda da qeyd edildiyi kimi, hərtərəfli inkişaf etmiş, öz məsuliyyətini dərk edən, müstəqil və yaradıcı düşünən, təşəbbüsləri və yenilikləri qiymətləndirməyi bacaran, nəzəri və praktiki biliklərə yiyələnən, müasir təfəkkürlü və rəqabət qabiliyyətli gənclərin formalaşmasına şərait yaradacaqdır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Abbasov, Ə. (2010). “Kurikulum islahatı zamanın tələbidir”. “Kurikulum” jurnalı, №1.
2. Abbasov, Ə.M., Cavadov, İ.A., İbadov, B.O. (2020). Kurikulum bələdçisi: izahlar və tətbiqlər. Bakı.
3. Allahverdiyeva, F., Tağıyeva, S. (2018). Pedaqogika. Bakı.
4. Aslanlı, K. (2017). Azərbaycanda innovasiya siyasətinin effektivliyinin artırılması yolları. Bakı.
5. Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsilin dövlət standartları. Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin 29 sentyabr 2020 ci il 361 nömrəli qərarı.
6. Bayramov, Ə.S., Əlizadə, Ə.Ə. (2002). Psixologiya. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi.
7. Əhmədov, H., Zeynalova, N. (2019). Pedaqogika. Bakı.
8. Həsənov, İ., Rüstəmova, A., Babayeva, N. (2023). Kurikulum.Metodika.Pedaqogika Bakı.
9. İbrahimov, F., Hüseynzadə, R. (2013). Pedaqogika. I-II cild. Bakı.
10. Sadıqov, F.B. (2018). Ümumi pedaqogika (dərs vəsaiti). Bakı, Maarif.

ÜMUMİ ORTA TƏHSİL MƏKTƏBLƏRİNDƏ İNKLÜZİV SİNİFLƏRDƏ TƏBİƏT FƏNLƏRİNİN TƏDRİSİ TEXNOLOGİYASI

SEVİNC CƏLİLOVA, Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, Fizikanın tədrisi texnologiyası kafedrasının müdiri. E-mail: sevinjjalilova@yahoo.com
https://orcid.org/0000-0002-4753-2835

GÜLŞƏN MUSAYEVA, Baş müəllim, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, Fizikanın tədrisi texnologiyası kafedrası. E-mail: gulsen.musayeva.75@mail.ru
https://orcid.org/0000-0002-7605-465X

Məqaləyə istinad:
Cəlilova S., Musayeva G. (2023). Ümumi orta təhsil məktəblərində inklüziv siniflərdə təbiət fənlərinin tədrisi texnologiyası. *Azərbaycan məktəbi.* № 4 (705), səh. 89–95

ANNOTASİYA

Məqalədə inklüziv təhsilin əsas vəzifəsinin cəmiyyətdə sağlam şəxsiyyətlərarası münasibətlərin qurulması və uşağın mövcud təhsil sisteminə uyğunlaşdırılmasından bəhs olunur. İnklüziv təhsil xüsusi ehtiyacı olan uşaqların təhsilə çıxışını təmin edən və belə uşaqlara qarşı ayrı-seçkiliyi azaldan ideologiyaya əsaslanır. Məlumdur ki, inklüziv təhsil xüsusi təhsilə ehtiyacı olan uşaqlar üçün daha perspektivlidir. Ona görə də qeyd olunur ki, inklüziv təhsilin 6-9-cu siniflərində fizikanın tədrisi, ilk növbədə fənn müəlliminin həmin şagirdin fizioloji, psixoloji, tərbiyəvi və sosial hazırlığı haqqında biliklərinə əsaslanmalıdır. Təlim məşğələləri hazırlayarkən nitqində inkişaf pozğunluğu olan uşaqların spesifik xüsusiyyətləri nəzərə alınmalıdır. Qeyd edək ki, inklüziv təhsil yalnız əlilliyi olan şagirdləri deyil, xüsusi təhsil ehtiyacı olan bütün şagirdləri əhatə etməlidir ki, bu da hazırda daha aktualdır. Bu araşdırmada inklüziv siniflərdə fizika fənninin daha keyfiyyətli şəkildə necə keçirilməsi haqqında bir sıra ideyalar verilir. Bunun üçün "Fiziki kəmiyyətlər və onların ölçülməsi", "Ölçü cihazları" mövzuları seçilib.

Açar sözlər: İnklüziv təhsil, əlilliyi olan şagirdlər, sosial adaptasiya, fiziki kəmiyyətlər.

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 23.05.2023
Qəbul edilib: 15.09.2023

TECHNOLOGY OF NATURAL SCIENCE TEACHING IN INCLUSIVE CLASSES IN GENERAL SECONDARY SCHOOLS

SEVINJ JALILOVA, PhD in Physics, Associate professor, Azerbaijan State Pedagogical University. E-mail: sevinjjalilova@yahoo.com
https//orcid id: 0000-0002-4753-2835

GULSHAN MUSAYEVA, Senior Lecturer, Azerbaijan State Pedagogical University. E-mail: gulsen.musayeva.75@mail.ru
https://orcid.org/0000-0002-7605-465X

To cite this article:
Jalilova S., Musayeva G. (2023). Technology of natural science teaching in inclusive classes in general secondary schools. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Vol. 705, Issue IV, pp. 89–95

ABSTRACT

The article chiefly focuses on issues such as the main task of inclusive education, establishing healthy interpersonal relations in society and accepting the child as he is, adapting him to the current education system. Inclusive education is based on the ideology of providing access to education for children with special needs and reducing discrimination against the mentioned groups of children. According to the consequences of research, it can be demonstrated that inclusive education is the most promising form of education for children with special education needs. In the article, we investigated that the teaching of physics in grades 6-9 of inclusive education should primarily be based on the subject teacher's knowledge of the student's preparation: physiological, psychological, educational, and social. The specific characteristics of children with developmental speech disorders must be taken into account during the process of training session preparations. One of the crucial facts to emphasize is that inclusive education should include not only students with disabilities but also all students with special educational needs which is currently the dominant perspective. In this research, we have several ideas about the methods how to teach physics to students in inclusive classrooms. To achieve the explained goal, we have shown how we want to teach the topics "Physical quantities and their measurement", and "Measuring devices".

Keywords: Inclusive education, students with disabilities, social adaptation, physical quantities.

Article history
Received: 23.05.2023
Accepted: 15.09.2023

GİRİŞ

Xüsusi təhsil ehtiyacları termini ilk dəfə 1981-ci ildə İngiltərədə işlənib. Bu konsepsiyadan əvvəl uşaqların tibbi göstərişləri əsas götürülür, onların inkişaf səviyyəsini təsvir etmək üçün tibbi terminlərdən istifadə edilirdi. Uşağın harada təhsil alması məsələsi ön plana çıxanda, onun əlillik kateqoriyasından asılı olaraq qərar qəbul edilirdi. Araşdırmalar nəticəsində məlum olub ki, dünyada əlilliyi olan uşaqların təhsilinin inkişaf tarixini üç dövrə bölmək olar. Birinci dövr – XX əsrin əvvəllərindən 1960-cı illərədək – "tibbi model" dövrü adlanır. Bu model əsasında əlilliyi olan uşaqlar üçün ayrıca təhsil müəssisələri yaradılır, həmin müəssisələrdə uşaqların müalicəsi həyata keçirilir, sosial adaptasiya isə arxa planda qalırdı. Azərbaycanda da məhz bu mərhələdə əlilliyi olan uşaqlar üçün kütləvi şəkildə internat tipli təhsil müəssisələri, uşaq evləri, xüsusi məktəblər təşkil edilib. 1960-1980-ci illəri əhatə edən ikinci dövr, "normallaşdırma modeli" və ya "inteqrasiya"dövrü adlandırılır. Bir sıra ölkələrdə (ABŞ, Kanada, İsveçrə, Böyük Britaniya və s.) təhsil sistemi yenidən formalaşdırılır, daha humanist modellərə üstünlük verilirdi. Bu dövrdə Azərbaycanda irəliləyiş ondan ibarət olub ki, bir sıra kütləvi təhsil müəssisələrində, o cümlədən uşaq bağçalarında və ümumtəhsil məktəblərində sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təhsil aldığı korreksiya qrupları yaradılıb, yəni təhsil müəssisəsi səviyyəsində inteqrasiya həyata keçirilib. Üçüncü dövr – ötən əsrin 80-ci illərindən indiyədək – "sosial model"in tətbiq olunması ilə müşayiət olunur və inklüzivlik adlanır. İnklüzivlik, sağlamlıq imkanlarından, bacarıqlarından, ailə vəziyyətindən, irqindən, dinindən asılı olmayaraq bütün şəxslərin təhsil prosesində və həyatda bərabərhüquqlu iştirakıdır.

İnklüziv təhsil bir seçim deyil, BMT-nin "Uşaq hüquqları haqqında" və "Əlillərin hüquqları haqqında" Konvensiyaları ilə müəyyən edilmiş və hazırda Azərbaycan Respublikası Prezidentinin müvafiq sərəncamı ilə təsbit olumuş uşaq hüququdur. Azərbaycan Respublikasının Prezidenti İlham Əliyevin 14 dekabr 2017-ci il tarixli sərəncamı ilə 2018-2024-cü illərdə "Azərbaycan Respublikasında sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üçün inklüziv təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Proqramı" təsdiq olunub. Bundan sonra UNICEF Azərbaycan Respublikasının Təhsil Nazirliyi və Avropa İttifaqı ilə birgə Azərbaycanda əlilliyi olan uşaqlar üçün keyfiyyətli inklüziv təhsil imkanlarının artırılması üzrə proqramın icrasına başlayıb.

İnklüziv təhsilin təşkilinin mühüm şərtlərindən biri kadr təminatıdır. Qanun və standartlar müəllimi özünəməxsus xüsusiyyətləri nəzərə almağa məcbur edir ki, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təhsili üçün zəruri olan xüsusi şəraitə riayət etsin. Uzun müddətdir ki, təhsilalanların nailiyyətinə hansı amillərin təsir etdiyi ilə bağlı mübahisələr olub. Bəzi tədqiqatçılar şagirdin nailiyyətlərini məktəblə əlaqələndirir, digərləri isə müəllimin təlim mühitində şagirdlərin inkişafı baxımından yeganə şəxs olduğunu iddia edirlər. Bununla belə, bütün amillər (müəllim, məktəb konteksti, sinif konteksti və məktəbdənkənar icma) şagirdin nailiyyətlərinə töhfə vermək və ya təsir etmək üçün əsasdır. Digər tərəfdən, inklüziv təhsil yalnız əlilliyi olanları deyil, xüsusi təhsil ehtiyacı olan bütün şagirdləri əhatə etməlidir ki, bu da hazırda üstünlük təşkil edən perspektivdir.

İnklüziv təhsil kimliyindən, bacarıq və ehtiyaclarından asılı olmayaraq, bütün şagirdlər üçün əlverişli şərait yaradan, onların biliklərə yiyələnməsini təmin edən, onlara dəstək göstərən təhsil sistemidir. İnklüziv təhsilə əlilliyi olan və ya olmayan, xüsusi istedada malik uşaqlar, müəllimlər və geniş mənada məktəb kollektivi daxildir. Əlillik-intellektual inkişafın pozulması, ilkin yaşda müəyyən olunmuş inkişafda geriləmədir. Əlillik sahəsində qanunvericiliyin məqsədi ayrı-seçkiliyə qarşı mübarizə aparmaq, bütün insanların, o cümlədən əlilliyi olan insanların qanun qarşısında bərabərliyini təsdiq etmək və əlilliyi olan insanların cəmiyyətin qalan üzvləri ilə eyni əsas hüquqlara malik olmasının cəmiyyətdə daha çox dərk olunmasını təmin etməkdir.

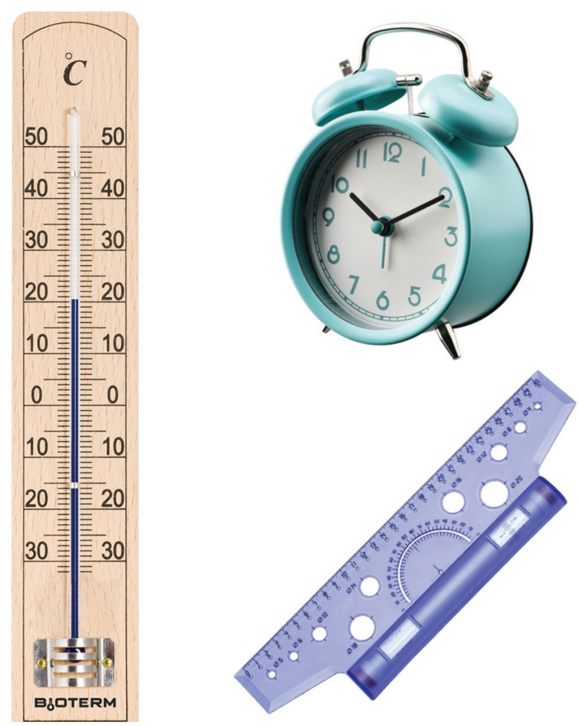
Xüsusi təhsil haqqında qanunvericiliyə əsasən insanın əlilliyi haqqında danışılarkən, öncə onun özünü ifadə edən sözlərdən, daha sonra isə əlilliyin növünü müəyyənləşdirən terminlərdən istifadə etmək lazımdır (Cəlilova, Musayeva, 2022). Bəzən insanlar gündəlik həyatda müəyyən əlilliyi olan şəxslərlə qarşılaşdıqda onlara qarşı düzgün olmayan kar, kor, əlil, şikəst kimi ifadələrdən istifadə edirlər. Lakin hazırkı qanunvericiliyə əsasən belə ifadələrdən istifadə düzgün deyildir, çünki bu, həmin şəxslərin özünü cəmiyyətdən təcrid etməsinə səbəb ola bilər.

METODLAR

Fizika fənninin tədrisi ilə bağlı problemlərin həlli pedaqoji tədqiqatlarla həyata keçirilir. Azərbaycanda 2021/2022-ci tədris ilindən ümumi təhsil müəssisələrində eksperiment xarakterli inklüziv siniflər təşkil olunub və əlilliyi olan uşaqlar təhsilə cəlb edilib. Hazırda Bakının 5 tam orta məktəbində (138, 202, 220, 252, 246 nömrəli) və Quba, Gəncə, Sumqayıt, Şirvan, Qazax şəhərlərinin bəzi məktəblərində inklüziv siniflər yaradılıb. Həmin məktəblərin dördündə (138, 202, 220, 252) apardığımız araşdırma nəticəsində məlum oldu ki, bu təhsil müəssisələrinin 7-ci və 8-ci siniflərində təhsil alan inklüziv şagirdlər var. 138 nömrəli məktəbdə inklüziv siniflərdə (7-ci sinif) "Fiziki kəmiyyətlər və onların ölçülməsi", "Ölçü cihazları" mövzuları tədris edilərkən fiziki kəmiyyətlərin nə olduğunu, onların ölçü vahidlərini və ölçmək üçün istifadə olunan cihazların hansılar olduğu haqqında məlumat mübadiləsi aparıldı. Burada şagirdlərə müəyyən sadə suallar verildi. Bu məlumatları müzakirə edərkən əlilliyi olan şagirdlərin də sual-cavabda fəal iştirak etməsinə şərait yaradıldı. Ancaq sinifdə dil qüsuru olan şagird olduğu üçün dərs prosesində müəyyən çətinliklər yarandı. Gələcəkdə bu çətinliklərin olmaması üçün mövzuya uyğun yeni vasitələrdən: virtual laboratoriyalardan, nümayiş eksperimentindən və s. testlərdən istifadə edilə bilər. İnklüziv sinifdə dərsin planlaşdırılması həm ümumi təhsil tapşırıqlarını (dövlət standartı çərçivəsində təhsil ehtiyaclarını ödəmək), həm də korreksiyaedici və inkişaf etdirici tapşırıqları əhatə etməlidir.

Bu araşdırmada inklüziv siniflərdə şagirdlərə fizika fənninin daha keyfiyyətli keçirilməsi haqqında bir sıra tövsiyələr verilir. Təklif olunur ki, inklüziv siniflərdə "Fiziki kəmiyyətlər və onların ölçülməsi", "Ölçü alətləri" mövzuları tədris edilərkən aşağıda tərtib etdiyimiz iş vərəqələrindən istifadə olunsun.

1. Temperatur hansı alət vasitəsi ilə ölçülür?



2. Kütləni ölçmək üçün hansı alətdən istifadə edirik?



3. Uzunluq vahidi hansıdır?

m *m/san* *kq/m*^{3}

4. Zamanın beynəlxalq sistemdə vahidi nədir?

saniyə *saat* *dəqiqə*

Təklif olunur ki, paralel və ardıcıl birləşdirilmiş dövrə ilə bağlı mövzuları keçərkən STEAM dərslərindəki mühəndislik dəstlərindən istifadə edilsin. Bu isə əlilliyi olan şagirdlərin həmin dövrələri qurarkən yaşıdları ilə ünsiyyətdə olmasına şərait yaradacaq. Bu zaman müəllimlərin köməyinə rabitə texnologiyası (ünsiyyət bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün istifadə olunur) çata bilər. İnformasiya və kommunikasiya texnologiyalarından məqsədyönlü istifadədə inklüziv siniflərdə təhsil alan şagirdlərin informasiya resursları ilə müstəqil işləmək bacarıqlarının inkişafına kömək edə bilər.

Tədqiqatımızın əsas məqsədi inklüziv siniflərdə təbiət fənlərinin tədrisi metodikasını araşdırmaq və gələcəkdə əlilliyi olan şagirdlərə bu fənləri daha yaxşı öyrətməyin yollarını müəyyən etməkdir (Jalilova, 2023). İnklüziv siniflərdə təbiət fənlərinin tədrisi haqqında aparılan araşdırmadan belə nəticəyə gəlmək olar ki, qarşıya qoyulan əsas məqsəd inklüziv təhsil alan hər bir şagirdi sosial həyata uyğunlaşdıraraq, şagirdlərin cəmiyyətə inteqrasiyasını təmin etməkdir. Ona görə də onları digər yaşıdlarından fərqləndirməli, tədris olunan materialı mənimsəmələrinə kömək etməliyik.

Məlumdur ki, inklüziv təhsil alan ibtidai sinif şagirdlərinə müvafiq fənlər tədris edilərkən bir neçə dəfə təkrara yol vermək mümkündür. Lakin 7-ci və 8-ci siniflərə fizika fənni və digər təbiət fənləri təkrara çox yol verilmədən, plana uyğun şəkildə tədris olunur. Əlilliyi olan şagirdlərin öyrənməsində isə qarşıya kiçik məqsədlər qoyularaq hərəkət edilir (Jalilova, Musayeva, 2023). Yəni keçirilən bölmədə onlara nəyi öyrətməyin və necə öyrətməyin yolları müəyyənləşdirilir. Qiymətləndirilmə meyarlarına əsasən, əlilliyi olan şagirdlərdə qarşıdakı məqsədin hansı hissəsinin ödənildiyi müəyyən edilir və qiymətləndirmə aparılır.

MÜZAKİRƏ

İnklüziv təlim mühitinin təmin edilməsində müəllimin rolu böyükdür. O hər bir uşağın fəal şəkildə iştirak edə biləcəyi mühit yaratmalıdır. Belə bir mühitdə şagirdlərin zəruri dəstəyə olan ehtiyacları ödənilməlidir. Buna nail olmaq üçün çevik yanaşmalar, planlaşdırma və təşkilatçılıq ustalığı nümayiş etdirməklə şagirdlərin ehtiyaclarına cavab vermək vacib, həm də zəruridir. Müəllimlər müxtəlif yollarla müstəqil öyrənməyə kömək edə bilərlər:

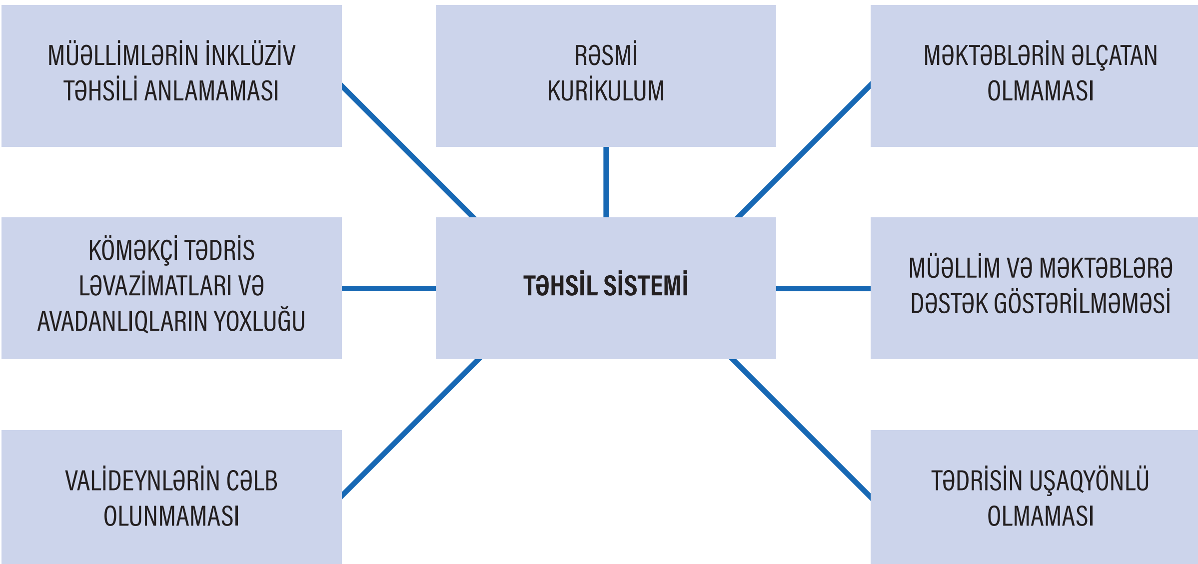
- təhsilin şagird ehtiyaclarına və maraqlarına uyğunlaşdırılması;
- şagirdlərin qabiliyyətlərini, ehtiyaclarını və maraqlarını başa düşmək üçün müxtəlif strategiyalardan istifadə etmək;
- şagirdlərə tapşırıq və mövzularda seçim imkanı vermək;
- birgə təlim üsullarından istifadə;
- müstəqil öyrənmə bacarıqlarının öyrədilməsi və modelləşdirilməsi.

İnklüziv təhsilin əsas vəzifəsi cəmiyyətdə sağlam, şəxsiyyətlərarası münasibətlərin qurulması və uşağın olduğu kimi qəbul edilməsi, onun mövcud təhsil sisteminə uyğunlaşdırılmasıdır (Burns, 2017). Bu təhsilin üstünlükləri çoxdur:

1. Əlilliyi olan uşaqlar kollektivə daha yaxşı uyğunlaşır və cəmiyyətə inteqrasiya olunur.
2. Onlarda özünə inam hissi artır.
3. Onlar cəmiyyətin digər üzvləri kimi bərabərhüquqlu şəxsiyyət kimi formalaşır.
4. Gələcəkdə onların məşğulluq kimi problemi də aradan qaldırılır.

Kurikulumda təlimin təşkilinə verilən əsas tələblərə şagirdyönlülük, inkişafyönlülük, şəxsiyyətyönlülük aid edilir. İnklüziv təhsildə isə bu tələblərə əlavə olaraq uşaqyönlülük də əlavə olunub. Əlilliyi olan uşaqlara tədrisdə xüsusi yanaşma olmadığından, inklüziv siniflərdə dərs deyən müəllimlər bütün uşaqların ehtiyaclarına cavab vermək üçün uşaqyönlü yanaşmadan istifadə etməlidirlər (Cəlilova, Musayeva, 2023). Əlilliyi olmasına baxmayaraq, yüksək uğurlar qazanan fiziklərin nailiyyətlərini və həyatını da şagirdlərə motivasiya olaraq nümayiş etdirə

Şəkil 1 İnklüziv təhsildə problemlərin yaranmasının səbəbləri



bilərik. Məsələn, Stefhan Havkin dünyaca ən məşhur və ən dahi fizika nəzəriyyəçisi, nəzəri fizikanın banisi hesab olunur. Relf Brun əlil arabasından istifadə etməyə məhkum olsa da, dünyanın ilk skuterini hazırlayıb və bir neçə ildən sonra ilk əlçatan avtomobili yaradıb.

İnklüziv təhsildə problemlərin yaranmasının bəzi səbəbləri Şəkil 1-də göstərilib.

Hazırda dünyanın 90-dan çox dövlətində inklüziv təhsilə böyük diqqət yetirilir. Azərbaycanda da bu təhsil konsepsiyasının yüksək səviyyədə həyata keçirilməsinə başlanılıb. Hətta Azərbaycanda 2023-cü il martın 21-də Heydər Əliyev Mərkəzində xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqlar üçün "Fərqli fərdlər" konqresi keçirilib. Belə bir konqresin keçirilməsində məqsəd cəmiyyətin diqqətini fərqli inkişaf xüsusiyyətlərinə malik uşaqların inkişafı və tərbiyəsinə cəlb etməkdir. Bu tədbirdə xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqlar öz qabiliyyətlərindən istifadə edərək müəyyən əl işləri hazırlayır və onları sərgidə nümayiş etdirirlər.

NƏTİCƏ

İnklüziv siniflərdə təbiət fənlərinin tədrisi ilə bağlı aparılan araşdırmalarda əsas məqsədin inklüziv təhsil alan hər bir şagirdi sosial həyata uyğunlaşdırmaq, onların müəyyən biliklərə yiyələnməsini təmin etmək olduğunu gördük. Müşahidələr nəticəsində belə qərara gəlirik ki, pedaqoqlar nə qədər təcrübəli olsalar da, "xüsusi təhsilə ehtiyacı olan" təhsilalanlarla işləməyə hələ tam hazır deyillər. Bunun üçün həm mütəxəssislərin özlərinin hazırlanması sahəsində daha əhatəli işlər görülməli (bu, çox vaxt uşaqların həm fiziki, həm də əqli səviyyədə spesifik inkişafı ilə əlaqələndirilir), həm də müəssisələrin özlərinin belə şagirdləri qəbul etməyə təşəbbüs göstərmələrinə nail olmalıyıq.

Onu da qeyd etmək lazımdır ki, təhsil sisteminə daxil olmağa hazırlaşan uşaq deyil, təhsil sisteminin özü bu kateqoriyadan olan uşaqları qəbul etməyə həvəsli və maraqlı olmalıdır. Çünki şagirdin ahəngdar inkişafı bir sıra iştirakçıların: uşağın özünün, onun ailəsinin, tərbiyəçinin, inklüziv təhsil mühitinin, məktəbin direktoru və s. kollektivin qarşılıqlı fəaliyyətindən asılıdır. Onların hamısı birlikdə işləyən tərəfdaşlar olmalıdır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. “2018-2024-cü illərdə Azərbaycan Respublikasında əlilliyi olan şəxslər üçün inklüziv təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Proqramı”. Bakı: Azərbaycan Respublikasının Prezidenti, (2017). Azərbaycan Respublikası.
2. Burns, M. (2016). “Five Models of Teacher-Centered Professional Development”. https://www.globalpartnership.org/blog/five-models-teacher-centered-professional development. (Son baxıldığı tarix: 01/11/18), Education Development Centre.
3. Burns, M. (2017). “Flipping Teacher Professional Development.” https://www.globalpartnership.org/blog/flipping-teacher-professional-development. (Son baxıldığı tarix: 01/11/18), Education Development Centre.
4. Burns, M. (2018). “Professional Development Alternatives to the Workshop”. https://www.globalpartnership.org/blog/professional-development-alternatives-workshop. (Son baxıldığı tarix: 01/11/18), Education Development Centre.
5. Cəlilova, S.X., Musayeva, G.Ə. (2022). Ümumi orta təhsil məktəblərində fizika fənni üzrə mövzuların tədrisində inklüziv təhsilin pedaqoji-psixoloji aspektləri. Əməkdar elm xadimi Əbdül Əlizadənin 90 illik yubileyinə həsr olunmuş “Psixologiyanın aktual problemləri” Respublika elmi konfransının materialları. 38-40.
6. Cəlilova, S.X., Musayeva, G.Ə. (2023). İnklüziv təhsilin tətbiqində səriştəli müəllim hazırlığı. Mezhdunarodnyy nauchno-prakticheskoy zhurnal, ENDLESS LIGHT in SCIENCE, 3-6.
7. Cəlilova, S.X., Musayeva, G.Ə. (2023). Orta məktəbdə fizikanın tədrisində şagirdlərin məntiqi təfəkkürünün inkişaf etdirilmə yolları. Fizika, riyaziyyat və informatika tədrisi, N1, 23-28.
8. Dövlət Statistika Komitəsi. “Səhiyyə, sosial müdafiə və idman sahələri üzrə milli statistika”.
9. Jalilova, S.X. (2023). Application of modern approaches in physics teacher training. Advanced Physical Research Vol.5, No.1, (Scopus), 50-59.
10. Jalilova, S.K., Musayeva, G.A. (2023). Sistema fizicheskogo obrazovaniya Azerbaydzhana kak ob”yekt issledovaniya. Mezhdunarodnyy nauchno-prakticheskoy zhurnal, ENDLESS LIGHT in SCIENCE, 113-121.

TƏHSİLİN HUMANİTAR PARADİQMASI KONTEKSTİNDƏ ÜMUMTƏHSİL MƏKTƏBLƏRİ ŞAGİRDLƏRİNİN ŞƏXSİ MÜQƏDDƏRATINI TƏYİNETMƏ QABİLİYYƏTİNİN İNKİŞAFI

ROMAN ƏLİYEV
Riqa Dövlət Klassik Gimnaziyasının direktoru, Latviya.
E-mail: romansal@inbox.lv
https://orcid.org/0009-0006-5362-0889

Məqaləyə istinad:
Əliyev R. (2023). Təhsilin humanitar paradiqması kontekstində ümumtəhsil məktəbləri şagirdlərinin şəxsi müqəddəratını təyinetmə qabiliyyətinin inkişafı. *Azərbaycan məktəbi.* № 4 (705), səh. 97–102

ANNOTASİYA

Tədqiqatın məqsədi təhsilin humanistləşdirilməsi əsasında təlim prosesində ümumtəhsil məktəbləri şagirdlərinin şəxsi müqəddəratını təyinetmə qabiliyyətinin inkişafına diqqət yetirməkdir. Tədqiqat pedaqoji metodologiyanın inkişafının nəticəsi kimi qəbul edilən təhsilin humanitar paradiqması ilə əsaslandırılmışdır. XXI əsrdə pedaqogika elmin sosial-humanitar tərəfi kimi nəzərdən keçirilir və burada humanitar komponent üstünlük təşkil edir. Bununla yanaşı, nəzərə alınır ki, humanitarlaşdırma təhsil prosesinin müasir texnologiyasının bir konsepsiyasıdır. Məqalə, əsasən, yeniyetmələrin şəxsi müqəddəratını təyinetmə xüsusiyyətlərini təhlil etməyə, şagirdlərin şəxsi müqəddəratını təyinetmə strukturunu müəyyənləşdirməyə və öyrənmə prosesində təhsilalanların şəxsi müqəddəratını təyinetmə qabiliyyətinin inkişafı üçün şərtləri müəyyən etməyə yönəlib. Tədqiqat metodlarına müşahidə, sorğu, müsahibə, eksperiment, riyazi statistika daxildir. Araşdırmanın nəticələri aşağıdakı kimidir: 1. Ümumtəhsil məktəbləri şagirdlərinin şəxsi müqəddəratını təyinetmə strukturu bir-biri ilə əlaqəli komponentlər sistemi kimi müəyyən edilib; 2. Müəyyən edilib ki, təhsil prosesinin humanistləşdirilməsi şagirdlərin şəxsi müqəddəratını təyinetmə qabiliyyətinin inkişafı üçün əsas şərtdir. Bu həm öyrənmə subyekti və prosesinin məntiqinə (münasibətlərin formasının dəyişdirilməsi), həm də təhsilin məntiqinə (mədəniyyətin insan münasibətlərinin və mənalarının təbiəti kimi başa düşülməsi) aiddir; 3. Şagirdlərin daha çox praqmatik olan əsas dəyərləri də müəyyən edilib.

Açar sözlər: Təhsilin humanitar paradiqması, humanitarlaşdırma, öz müqəddəratını təyinetmə, dəyərlər və mənalar.

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 09.08.2023
Qəbul edilib: 12.10.2023

THE DEVELOPMENT OF PERSONAL SELF-DETERMINATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE HUMANITARIAN PARADIGM OF EDUCATION

ROMAN ALIYEV
Director of Riga State Classical Gymnasium, Latvia.
E-mail: romansal@inbox.lv
https://orcid.org/0009-0006-5362-0889

To cite this article:
Aliyev R. (2023). The development of personal self-determination of secondary school students in the context of the humanitarian paradigm of education. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.*
Vol. 705, Issue IV, pp. 97–102

ABSTRACT

The current research aims to focus on the development of personal self-determination of secondary school students in the process of learning based on the humanitarization of education. The research work has been underpinned by the humanitarian paradigm of education that is accepted as the result of the development of pedagogical methodology. In the XXI century, pedagogy is reviewed as a social-humanitarian side of science with the predominance of the humanitarian component. Besides, it is also taken into consideration that humanitarization is a concept of the contemporary technology of the educational process. The study mainly aims to analyze the characteristics of the personal self-determination of adolescents, identify the structure of the personal self-determination of secondary school students, and determine conditions for the development of the personal self-determination of secondary school students in the process of learning. The research methods include observation, survey, conversation, experiment establishment, and mathematical statistics. The research incomes are mentioned below: 1. The structure of personal self-determination of secondary school students was determined as the system of inter-connected components; 2. It was established that the humanitarization of the educational process is the key precondition for the development of personal self-determination of secondary school students. It regards both the logic of the subject and process of learning (changing the form of relationships), as well as the logic of education (understanding the culture as a nature of human attitudes and meanings); 3. The key values of secondary school students were identified which were mainly pragmatic values.

Keywords: Humanitarian paradigm of education, humanitarization, personal self-determination, values, and meanings.

Article history
Received: 09.08.2023
Accepted: 12.10.2023

INTRODUCTION

The topicality of the research. The research was carried out on the basis of the humanitarian paradigm of education developed by Zoja Chehlova (Čehlova, 2001). The humanitarian paradigm of education is an issue that is related to the result of the development of pedagogical methodology. In XXI century, pedagogy is reviewed as a social and humanitarian side of science in which the humanitarian component plays a predominant role. Humanitarization is regarded as a contemporary technology of the educational process. It implies focusing on the development of the content of education in order to nurture and develop an individual. In this respect, knowledge is regarded as the means of humanitarization.

The aims of research are mentioned below:

- To analyze the essence of personal self-determination in adolescence;
- to determine the structure of the personal self-determination of a senior secondary school student;
- to identify the conditions for the development of personal self-determination of secondary school students in the educational process;
- to conduct an establishing experiment in Riga Classical Gymnasium and in Pushkin Lyceum.

The research methods used in the study include observation, survey, experiment, and mathematical statistics.

THE ESSENCE OF PERSONAL SELF-DETERMINATION IN ADOLESCENCE

The topicality of the problem of personal self-determination in the period of adolescence is underpinned by the need to educate a European citizen on the basis of the system of fundamental human values (Chehlova, Kevisa, Chehlov, & Marchenoka, 2016). The relevance is also due to the development of the methodology of pedagogy (Chehlova, Chehlov, & Gode, 2018). Pedagogy is currently reviewed as a social and humanitarian side of science with the predominance of the humanitarian component. The humanitarian paradigm of education is a system-forming element in the pedagogical activity. As a result, the reference points of the pedagogical activity have changed:

- There has been a shift in educational emphasis from behavioral rules to value relationships (values are made explicit instead of analyzing correct behavior);
- the transformation of the educational paradigm of the interaction "teacher-learner" into the paradigm "person-person" where the concept of "person" is interpreted as an individual being part of humanity;
- replacement of the administrative style of communication between a teacher and students with a humanistic style which presupposes student's freedom of choice as the most important principle of their education (I suggest discussing, could you…);
- education is understood as the basis for individual's upbringing in culture (Aliyevs, 2005).

The actualization of the humanitarian component in pedagogy has led to the study of given aspects of personality development that previously remained outside the scope of pedagogical analysis. The mentioned aspects include the construct "personal self-determination" which is the subject of research in psychology. It should be noted that the issue concerning the development of self-determination had not recently been the subject of comprehensive research in the science of pedagogy. In this regard, there should be pointed out the study by M.Chehlov "The Humanitarian Basis for the Development of Personal Self-Determination of Senior Secondary School Students" (Čehlovs, 2011).

The methodological foundations for the problem of self-determination were laid by Rubinstein (1989). He considered self-determination in the context of the problem of determination; according to the principle proposed by him – external causes act by refracting through internal conditions. In this context,

self-determination acts as the internal determination in contrast to the external determination. It is an important conclusion for a teacher. Thus, the concept of "self-determination" expresses the active nature of "internal" conditions of a person, rather than one-sided submission to external social conditions. Moreover, the specific nature of human existence, according to Rubinstein, lies in the extent of correlation between personal self-determination and determination by other social conditions, and the character of self-determination also depends on that. In Western psychology, there is a category analogous to the concept of "personal self-determination"; namely, the category of "psycho-social identity" developed and introduced in the academic discourse by the American scholar Erik Erikson (1959). The "normative identity crisis" has the central role through the prism of which the formation of a personality at a transitional stage is viewed, including the period of adolescence. The word "normative" has the connotation that the author views the life cycle of a person as a series of successive stages, each of which is characterized as a specific crisis in the relationships of the individual with the outside world. According to Erikson, the main task that an individual faces is the formation of the sense of identity. An adolescent has to answer the questions: "Who am I?", "What is my further path in life?" Searching for personal identity, individuals decide what actions are important for them and develop certain norms for assessing the behavior of other people. This process is also associated with the awareness of their own value and competence. The main danger that a young person should avoid in this period, according to Erikson, is the feeling of erosion of his/her "I" due to the confusion or doubts about the possibility of directing their life in a certain direction.

The Canadian psychologist Marcia (1980) singled out four states or statuses of self-identity: diffuse self-identity, preliminary identification, moratorium and achieved self-identity.

Research conducted by M. Ginzburg (1996) plays an important role for pedagogy too. When determining the psychological content of personal self-determination, Ginzburg proceeds from the dual nature of the human being. The human is traditionally viewed as a dual spiritual and material being, as the coexistence of spatial-temporal and content-notional aspects. Ginzburg concludes that the spatial-temporal plane is a field of real action (actual and potential) for a person and the value-notional plane – a field of values and meanings. In his concept, Ginzburg (1994) proposes the following definition of self-determination: personal self-determination is the construction established by a person of his/her personal field that includes both a set of individual life meanings and the space of real action (actual and potential).

In defining the pedagogical foundations for personal self-determination of senior secondary school students, we proceed from the ideas of Vygotsky (1983) that self-determination is a personal new-formation of an individual in adolescence. Additionally, we proceed from the "duality" of personal self-determination recognized by all researchers: on the one hand, there is a specific definition of the future profession and planning of life; on the other hand – the search for the meaning of one's existence. Vygotsky singles out three aspects of self-determination in adolescence: professional self-determination, personal-self-determination and social self-determination. In the current article, we analyze personal self-determination. Vygotsky's conclusion that personal self-determination is a systemic formation that represents the inter-connection and unity of components is one of the core factors for pedagogical research. Researchers identify the content and procedural aspects of personal self-determination. In the procedural activity aspect, we focus on the activity cycle developed by Chehlova (Čehlova, 2002). It is considered as a constructive fact to suppose the self-determination as a personal formation, i.e., as a special personality trait. An approach to the self-determination as a relatively independent personal formation enables researchers to elucidate this particular formation:

its structure, the laws of its formation, as well as psychological and pedagogical factors that contribute to its development. We proceed from the understanding of self-determination as a relatively independent stage of socialization, the essence of which in an individual is the awareness of the purpose and meaning of life, readiness for the independent life activity based on correlating one's desires, values and opportunities and requirements set by other people and society.

CRITERIA AND INDICATORS OF THE PERSONAL SELF-DETERMINATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS (CONTENT ASPECT)

In this article, we rely on the criteria and indicators of the personal self-determination of a senior secondary school student developed in the monograph by M.Chehlov (Čehlovs, 2011). The content aspect of personal self-determination covers the following criteria and indicators.

Criteria:

1. Value orientations

Indicators:

- Value saturation;
- a wide range of personally significant positive values (life is experienced as meaningful);
- a narrow range of personally significant negative values (life is experienced as a meaningless fact).

2. Meaning of life

Indicators:

- Focus on moral values, moral meaning in life;
- focusing on utilitarian-pragmatic values: egoistic meaning.
- Individual systems of meaning are being formed;
- pragmatic focus;
- existential orientation:
- interest in the meaning of life, active discussions about it, having an existential orientation;
- lack of interest in the meaning of life, lack of existential orientation.

3. Self-concept

Indicators:

- Educational competence;
- understanding of one's abilities and capabilities;
- understanding the correspondence of one's abilities and capabilities to the requirements of one's profession;
- objective self-assessment;
- development of self-regulation;
- attitude to oneself as a value;
- attitude to other people as a value;

4. Self-realization

Indicators:

- Space for self-realization: wide (broad range of areas of self-realization) and limited (narrow range of areas for self-realization);
- the character of self-realization: creative, reproductive.

EMPIRICAL STUDY

During the research, there was carried out an establishing experiment. The aim of the experiment was the study of the personal self-determination of a senior secondary school student as a systemic component. In the current article, we are chiefly focusing on the analysis of value orientations within using the personal maturity test questionnaire developed by Gilbukh (1995). The experiment was carried out in Riga Classical Gymnasium, involving 30 11th and 12th form students, and in Pushkin Lyceum, involving 20 students, in 2018-2019 years. We used the questionnaires "Your life priorities" and "I am a leader".

The analysis of the results of the experiment proved that the structure of personal self-determination of senior secondary school students can be regarded as a system of interrelated components. It was established that the humanitarization of the educational process is the main pre-condition for the development of the personal self-determination of secondary school students both regarding the logic of the subject and the logic of the process of learning (changing the style of relationships), as well as

the logic of education (understanding culture as the world of human attitudes and meanings).

Moreover, the establishing experiment demonstrated that the personal self-determination of secondary school students is characterized by value saturation, but by the focus on utilitarian-pragmatic values. The reason lies in the existence of objective conditions. It is due to the difficult economic situation in Latvia, as well as in many countries of the world, caused by the pandemic of Covid-19 and the lack of jobs in the chosen specialty. The organization of the educational process based on a knowledge-based approach plays a certain role, as well. Subjective factors also play a significant part, especially, insufficient development of the readiness for personal self-determination and the predominance of interest in material values.

CONCLUSION

1. Personal self-determination is a systemic formation representing the interconnection of components.

2. The personal self-determination of a senior secondary school student acquires a moral meaning if the educational process is organized based on the humanitarian paradigm of education.

3. Humanitarization is viewed as a technology of the educational process, where the style of the relationship “teacher-learner” is changing into the relationship “person-person”.

4. Culture is perceived as the basis for human education.

5. These views became the basis for the humanitarian paradigm of education developed by Chehlov (Čehlovs, 2011).

6. The experimental study of the value orientations of secondary school students, the systemic component of personal self-determination indicated that personal self-determination is characterized by value saturation; at the same time, there can be observed focus on utilitarian-pragmatic values.

References

1 Alijevs, R. (2005). Izglītības filosofija 21. gadsimts. Rīga: Retorika A.

2 Čehlova, Z. (2002). Izziņas aktivitāte mācībās. Rīga: RAKA.

3 Čehlova, Z. (2001). Kognitīvie attīstošie didaktiskie modeļi studijās. Vispārīgā didaktika un audzināšana. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.

4 Čehlovs, M. (2011). Vidusskolēnu pašnoteikšanās attīstības humanitārie aspekti. Rīga:

5 RAKA. Chehlova, Z., Chehlov, M., & Gode, I. (2018). The methodology of the development of competency-based approach in pedagogy. Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, (2). Rezekne: Rezekne Academy of Technologies, 93-102.

6 Chehlova, Z., Kevisa I., Chehlov, M., & Marchenoka, M. (2016). The Civic Self-Awareness of Senior Secondary School Students in the Context of Globalization. Il Nodo -per una pedagogia della persona. No 47, 56-67.

7 Erikson, E. (1959). Identity and the life cycle: Selected papers. New York: International Universities Press.

8 Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. In: J. Adelson (ed.) Handbook of adolescent psychology (pp.213-231). New York: John Willey.

9 Gilbukh, J. (1995). Test-oprosnik lichnostnoi zrelosti. Kiiv.

10 Ginzburg, M. (1996). Psihologija lichnostnogo camoopredelenija: Avtoref. dokt. psihol. Nauk. Moskva: Pedagogika.

11 Ginzburg, M. (1994). Psihologicheskoe soderzhanie lichnostnogo samoopredelenija Voprosy psihologii, (3). Moskva: Prosveschenie.

12 Rubinstein, S. (1989). Osnovy obschej psihologii. Moskva: Vlados.

13 Vygotsky, L. (1983). Istorija razvitija vysshyh psihicheskih funkcij. Sobr.soch. v 6 t., (3). Moskva: Pedagogika.

TOXUCULUQ MÜƏLLİMLƏRİNƏ SƏNAYE MEDALLARININ VERİLMƏSİ İLƏ BAĞLI TƏSNİFAT SƏNƏDİNDƏKİ BƏZİ QEYDLƏR

AHMET AYTAÇ
Dr., Aydın Adnan Menderes Universitetinin müəllimi, Türkiyə.
E-mail: aaytac@adu.edu.tr
https://orcid.org/0000-0001-5424-4607

Məqaləyə istinad:
Aytaç A. (2023). Toxuculuq müəllimlərinə sənaye medallarının verilməsi ilə bağlı Təsnifat Sənədindəki bəzi qeydlər. *Azərbaycan məktəbi.* № 4 (705), səh. 103–108

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 09.06.2023
Qəbul edilib: 08.08.2023

ANNOTASİYA

Türküstan coğrafiyasından qaynaqlanan ənənəvi türk sənətləri mədəniyyətimizdə mühüm yer tutur. Xüsusən də, tekstil sənəti min illik türk sənət anlayışının öz ifadəsini tapdığı sahələrdən biridir. Məlum olan ən qədim Pazirik xalçası ilə başlayan tekstil macərası əsrlər boyu Orta Asiya, Qafqaz, Yaxın Şərq, Anadolu və Balkanlara qədər davam edib. Osmanlı imperiyası dövründə tekstil sənəti həm saray sənəti, həm də Əxilik nizamı sistemi daxilində Anadoluda imtiyazlı bir mövqeyə sahib idi. Osmanlı imperiyasının toxuculuq sektoru ilə əlaqədar qanunlar çıxardığı və sultanın imzası ilə sərəncamlar verdiyi arxiv sənədləri ilə sübuta yetirilir. Məqalədə Osmanlı dövründə məktəblərdə və Fabrikay-i Hümayunda xalçaçılıq təhsili verən müəllim və ustalara dövlət tərəfindən verilən medallarla bağlı sənədlərdən bəhs edilir.

Açar sözlər: Osmanlı, arxiv, sənəd, xalça, medal.

DOKUMA ÖĞRETMENLERİNE SANAYİ MADALYASI VERİLMESİ HAKKINDA İRADELER TALTİFAT TASNİFİ EVRAKI'NDA YER ALAN BAZI KAYITLAR

AHMET AYTAÇ
Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye.
E-mail: aaytac@adu.edu.tr
https://orcid.org/0000-0001-5424-4607

Makaleden alıntı:
AYTAÇ A. (2023). Dokuma öğretmenlerine sanayi madalyası verilmesi hakkında İradeler Taltifat Tasnifi Evrakı'nda yer alan bazı kayıtlar. *Azərbaycan məktəbi.* № 4 (705), s. 103–108

ÖZET

Türkistan coğrafyası kökenli Geleneksel Türk sanatlarının kültürümüzde önemli bir yeri vardır. Özellikle tekstil sanatları Türk`ün binlerce yıllık sanat anlayışının ifade bulduğu alanlardan birisidir. Bilinen en eski gerçeği ile Pazirik halısı ile başlayan tekstil serüveni Orta Asya, Kafkasya, Orta Doğu, Anadolu ve Balkanlara kadar yüzyıllar içerisinde devam etmiştir. Osmanlı Devleti döneminde Anadolu'da gerek bir saray sanatı gerekse Ahilik sistemi içerisinde tekstil sanatları ayrıcalıklı bir konuma sahip olmuştur. Osmanlı Devleti'nin dokumacılık sektörü adına yasalar düzenlediği, padişah tarafından imzalanan emirler yayınladığı arşiv belgeleri ile ispat olunmaktadır. Makalede Osmanlı döneminde okullarda ve Fabrikay-ı Hümayun'da halıcılık eğitimi veren öğretmenlere ve ustalara devlet eliyle verilen madalyalarla alakalı belgelerden bahsedilmektedir.

Anahtar kelimeler: Osmanlı, arşiv, belge, halıcılık, madalya.

Makale Tarihçesi
Gönderim tarihi: 09.06.2023
Kabul tarihi: 08.08.2023

SOME RECORDS ABOUT GIVING INDUSTRY MEDALS TO WEAVING TEACHERS INCLUDED IN THE DOCUMENT CALLED "İRADELER TALTİFAT TASNİFİ"

AHMET AYTACH
Dr., Lecturer of Aydin Adnan Menderes University, Türkiye.
E-mail: aaytac@adu.edu.tr
https://orcid.org/0000-0001-5424-4607

To cite this article:
Aytach A. (2023). Some records about giving industry medals to weaving teachers included in the document called "Iradeler Taltifat Tasnifi". *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Vol. 705, Issue IV, pp. 103–108

ABSTRACT

Traditional Turkish Arts, originating from the geography of Turkestan, involve an important role in Turkish culture. In particular, textile arts are one of the fields in which Turkish art with thousands of years of understanding is expressed. The adventure of textile starting from the Pazirik carpet with its oldest known fact has lasted over centuries until Central Asia, the Caucasus, the Middle East, Anatolia and the Balkans. During the Ottoman Empire period, textile arts had a privileged position in Anatolia both as a palace art and within the Ahi-order system. The archive documents prove facts that the Ottoman Empire enacted laws on behalf of the weaving sector and orders signed by the sultan were issued. In the article, documents related to the medals presented by the state to the teachers and masters who executed carpet training in schools and Fabrikay-i Humayun during the Ottoman period are mentioned.

Keywords: Ottoman, archive, document, carpet, medal.

Article history
Received: 09.06.2023
Accepted: 08.08.2023

Okul medeniyetin göstergesidir. Okullar, milletin genç fertlerini yetiştirmek ve topluma faydalı hale getirmek gibi bir görevi üstlenmektedir. Okullar bu nedenle faaliyet göstermektedir. Ancak günümüzde eğitim anlayışı da değişim göstermeye başlamıştır. Başta müzeler olmak üzere yaşam boyu öğrenme gibi metotlar daha aktif hale gelmiştir. Kamu ya da özel kurum ve işletmelerde kendi bünyelerinde AR-GE birimleri, eğitim departmanları oluşturulmuştur. Osmanlı`nın son dönemlerinde kurulan fabrikalardan olan Fabrika-i Hümayun bu anlamda bünyesinde eğitmenleri barındıran bir teşekkül olarak karşımıza çıkmaktadır.

Elbette ki geleneksel Türk sanatlarından olan tekstil sanatı alanında Türkler dünya medeniyetine binlerce yıl zarfında önemli eserler kazandırmıştır. Pazirik halısı ile başlayan bu kültür, Türkistan coğrafyası ile sınırlı kalmamış ve Kafkasya, Orta Doğu, Anadolu ve Balkanlara hatta Avrupa'ya kadar yayılmıştır.

Bozkırın göçebe sanatçısı sanatkârane eğilimlerini, yerleşik uygarlığın sanatçısından değişik yönde yansıtabiliyordu (Diyarbekirli,1969). Avrupalılar ise Türk halısını 1. Haçlı seferi (1096-1099) sırasında tanımışlardır (Güngör, 1984).

Rönesans döneminde yabancı ressamların tablolarına konu olan Türk tekstilleri o dönemin Avrupa'sını derinden etkilemiştir. "Yabancı ressamların tablolarında tasvirlenmeleri ve diğer sanat eserlerinde yer edinmeleri ve el dokumalarını gören aydınların, Türk sanatı üzerine eğilerek diğer yapıtları da incelemelerine yol açmıştır" (Aytaç, 2012). Macaristan'da Protestan, Lüteryan ve Kalvanist kiliselerinin boş olan duvarları, Türk halılarıyla süslenirdi. Cenaze törenlerinde katafalkın üzerine Türk halısı örtmek de adet haline gelmişti (Batarı, 2004). Balkanlarda ve Avrupa'da XV. yüzyıldan sonra Türk halısına aşırı bir rağbet yaranmıştı. Örneğin İtalya'da Türk halısı satın alamayanların, kiralama yoluyla da olsa bu ayrıcalığa ulaşma çabası içinde olduklarıbilinmektedir. Öyle ki, balkondan sarkıtılan bir Türk halısı zenginliğin ve soyluluğun simgesiydi (Rosamond, 2005).

Rönesans'tan itibaren gelişen Türk halısı resmetme anlayışı oryantalist ressamlarla da devam etmiştir. Avrupa'da XIX Yüzyılda Doğu ve İslam kültürüne karşı bir ilgi uyandığı da fark edilmektedir. Bu ilgi ve merakla birlikte adeta bir moda olan oryantalizm vesilesi ile Osmanlı topraklarına araştırmacılar, yazarlar ve sanatçılar geziler düzenlemişlerdir. Karşılaştıkları kültür ile alakalı yayınlar, eserler üretmişlerdir. Bir dizine oryantalist sanatçı gördükleri kültürü tıpkı geçmişteki Rönesans ressamları gibi tablolarında da tasvirlemiştir (Aytaç, 2012).

Elbette ki "insanlar, birey ya da topluluk olarak yazının bulunmasını takiben kendileri ile ilgili her türlü faaliyeti yazılı olarak korumak ve gerektiğinde belgeleyerek ispatlamak amacıyla, bunları muhafaza etmek ihtiyacını duymuşlardır" (Aytaç, 2014). Bu ihtiyaç ise günümüzdeki modern arşivcilik kavramının doğmasına neden olmuştur. Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivleri ise bu anlamda oldukça önemli sayıda evrakı bünyesinde barındırmaktadır. Osmanlı dönemi tekstil sanatları ile alakalı pek çok konuda sayısız evrak Osmanlı Arşivleri'nde muhafaza edilmektedir.

Osmanlı Arşivi'ndeki İradeler bir nevi Hatt-ı Hümayun'ların devamı özelliğinde olup aslında 1839-1923 yılları arasındaki padişah emirlerini içermektedir. Fon, toplamda 157 katalogdan oluşmaktadır.

Dönemin dokuma usta ve öğretmenlerine, kamu ya da özel sektörde halıcılık ya da dokumacılık alanında görev yapan başarılı kimselere devlet eliyle taltif amaçlı bazı ihsanlarda bulunulmuştur. Özellikle "Sanayi Madalyası" bu anlamda önem kesbetmektedir.

Askerî, mülkî ve idarî personele, halktan kişilere ve üst düzey yabancılara, devlet adına göstermiş oldukları yararlılık ve başarıdan dolayı onurlandırmak amacıyla, padişah emriyle çıkarılmışlardır. Madalya, nişan gibi taltif araçları Batıya özgü olmakla beraber, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde I. Mahmud zamanında (1730) çıkarılan Ferahi ile başlamaktadır. Padişah emri ile kimlere, hangi durumlarda verileceği nizamnamelerle belirlenmiştir. Daha sonra Sikke-i Cedid

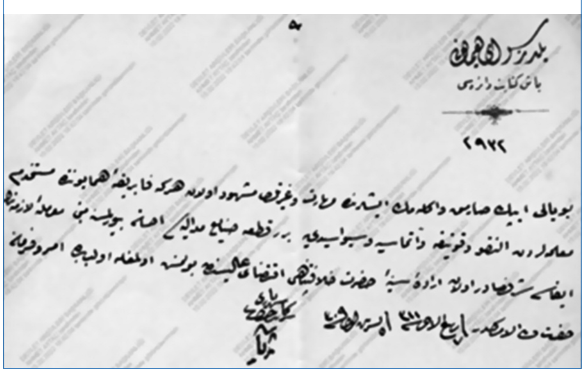
ve Vak'a-i Mısrıyye madalyaları gelir. Madalya sayısı Sultan Abdülmecid ve Sultan Abdülaziz döneminde artış gösterir. Madalya ya da nişan, bir savaşın kahramanlarına, resmi ziyaretlerin, görüşmelerin anısını, başarılı idarîmülkî kesime ve önemli tarihi olayları ölümsüzleştirmek için ilgili kişilere verilmek için belli sayıda yaptırılırdı. Yanında ise kime verildiğini açıklayan beratı olurdu (Aytaç, ve Büyükkayaer, 2010).

Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivleri, günümüzde devlet ve milletin geçmişiyle alakalı belgeleri dünya standartlarında koruma ve muhafaza etme anlayışı ile İstanbul Kağıthane'de modern bir binada hizmet vermektedir.

Arşivde yer alan konu ile alakalı kimi belgeler aşağıda belirtilmektedir.

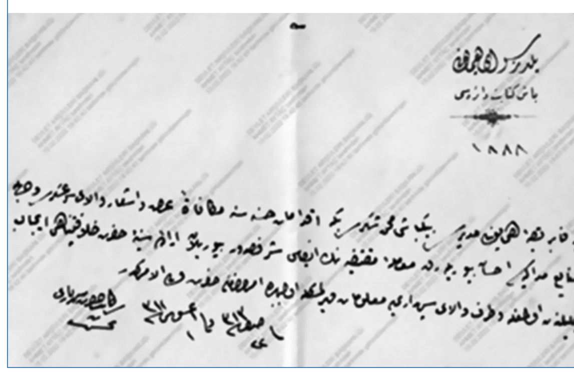
Birinci belge:

İradeler Taltifat Tasnifi Evrakı, 36 dosya, 16 gömlek numaralı, 07.04.1311 tarihli belgede "Hereke Fabrika-i Hümayun'da müstahdem muallimelerden Enko, Konike, Atmasya ve Sivasidiye'ye birer kıta sanayi madalyası ihsanı"nından bahsedilmektedir.



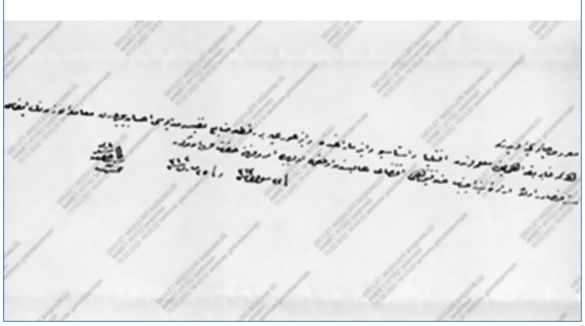
İkinci belge:

İradeler Taltifat Tasnifi Evrakı, 83 dosya, 93 gömlek numaralı, 22.02.1313 tarihli belgede "Fabrika-i Hümayun Müdürü Binbaşı Mehmed Şükrü Bey'e Sanayi madalyası ihsanı"nından bahsedilmektedir.



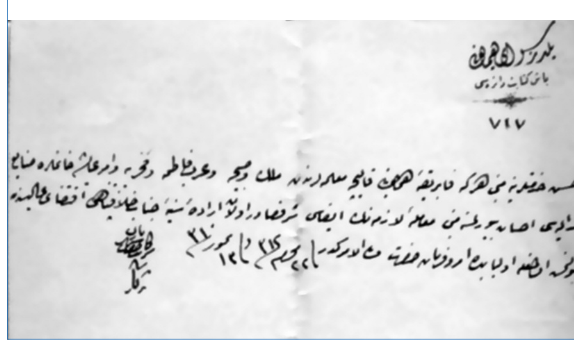
Üçüncü belge:

İradeler Taltifat Tasnifi Evrakı, 94 dosya, 21 gömlek numaralı, 22.10.1313 tarihli belgede "Hereke Fabrika-i Hümayun muallimleri ile saireye Sanay-i Nefise Madalyası ihsanı" denilmektedir.



Dördüncü belge:

İradeler Taltifat Tasnifi Evrakı, 58 dosya, 21 gömlek numaralı, 1894 tarihli belgede "Hereke Fabrika-i Hümayunu kaliçe mualimlerinden Melek, Sabiha, Arab Fatma, Fahriye ve Emir Ayşe Hanımlara Sanayi Madalyası ihsanıyla itası"ndan bahsedilmektedir.



SONUÇ

Osmanlı devletinin son dönemlerinde 1843 yılında kurulmuş olan ve dokuma üretimi yapan Fabrika-i Hümayun o günden günümüze belli başlı değişimlere maruz kalmıştır. Buna rağmen günümüzde de üretime devam etmektedir.

Türkistan coğrafyasından başlayarak yüzyıllardır Türklerin önemli sanat alanı olan tekstilin Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne evrilmesiyle hala devam eden bir üretim merkezi olarak Fabrika-i Hümayun önem arz etmektedir.Osmanlı Devleti'nin tekstil sanatlarına verdiği önem belgelerden net olarak anlaşılmaktadır. Üretimi üst düzey bir bilinçlilikle sürdürdüğü ve klasik üretim yöntemlerinin ötesinde öğretmenler eliyle tekstili adeta bir eğitim kurumu, bir okul gibi değerlendirdiği anlaşılmaktadır.

Devletin bu fabrikada eğitmenlik yapan öğretmenlere başarılarından dolayı ve hatta teşvik etme amacıyla devlet eliyle madalya ile onurlandırdığı arşiv kayıtlarındaki İradeler Taltifat evrakları ile bir kez daha ispat olunmaktadır.

Dolayısıyla yeni üretimlere de ışık tutan bu davranış, devletin tekstil üretimini pek çok dünya ülkesinin de yaptığı gibi sübvanse etmesinin önemi de anlaşılmaktadır.

Kaynakça

[1] Aytaç, A. (2012). "Oryantalist Ressamların Tablolarında Tasvirlenen Türk Dokumalarına Dair", *VI. Uluslararası Türk Kültürü, Sanatı ve Kültürel Mirası Sempozyumu / Sanat Etkinlikleri* (Editör: Ahmet Aytaç), Milano / İtalya,17-21 Eylül, s. 57-65.

[2] Aytaç, A. (2012). "Yabancı Ressamların Tablolarında Tasvirlenen Konya Yöresi Halıları", *Vizyon Dergisi,* Konya, S: 22, Mayıs, s. 82-83.

[3] Aytaç, A., ve Büyükkayaer, B. (2010). *Uluslararası Türk Halı ve Düz Dokumaları Sempozyumu-Arış Dergisi,* Sayı: 8, Ankara, Kasım 2012, s. 26-37), Alanya, 01-04 Kasım, s. 26-37.

[4] Aytaç, A., ve İlbak, M. (2014). *Başbakanlık Osmanlı Arşivleri'nde El Dokumalarına Dair Önemli Kayıtlar,* İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları, İstanbul.

[5] Batarı, F. (2004). "Macaristan Uygulamalı Sanatlar Müzesi'ndeki Türk Halıları", *Türkeli Dergisi,* Ankara, s. 74–79.

[6] Diyarbekirli, N. (1969). "Türk Sanatının Kaynaklarına Doğru" *Türk Sanat Tarihi Araştırma ve İncelemeleri,* Türk Sanat Tarihi Enstitüsü Özel Sayısı, İstanbul, s. 112-204.

[7] Güngör, H. (1984). *Türk Halıları,* İstanbul.

[8] Rosamond, E.M. (2005). *Doğu Malı Batı Sanatı,* İstanbul, s. 126-156, (Çeviren: Ali Özdemir).

İNKLÜZİV TƏHSİLİN TƏHSİLALANLARIN MUSİQİ MƏDƏNİYYƏTİNİN FORMALAŞMASINA TƏSİRİ

QALİNA NOVİKOVA, Pedaqogika elmləri doktoru, psixologiya elmləri doktoru, professor, "Təhsilin inkişafı strategiyası İnstitutu" Federal Dövlət Büdcəli Elmi Müəssisənin aparıcı elmi işçisi; Əlavə Peşə Təhsili Müstəqil Qeyri-Kommersiya Təşkilatının Təhsil Texnologiyalarının İnkişafı İnstitutunun rektoru. Moskva, RF. E-mail: nochuirot@rambler.ru | https://orcid.org/0000-0002-5269-9656

TATYANA BAKLANOVA, Pedaqogika elmləri doktoru, "Moskva Pedaqoji Dövlət Universiteti" Ali Təhsil üzrə Federal Dövlət Büdcəli Təhsil Müəssisəsinin E.B.Abdullin adına Musiqi təhsili pedaqogikasının metodologiya və texnologiyaları kafedrasının professoru, Əlavə Peşə Təhsili Müstəqil Qeyri-Kommersiya Təşkilatının Təhsil Texnologiyalarının İnkişafı İnstitutunun "Musiqi və etno-mədəni təhsil" kafedrasının müdiri. Moskva, RF. E-mail: moypochta@bk.ru https://orcid.org/0000-0002-9091-4249

Məqaləyə istinad:
Novikova Q., Baklanova T. (2023). İnklüziv təhsilin təhsilalanların musiqi mədəniyyətinin formalaşmasına təsiri. *Azərbaycan məktəbi.* № 4 (705), səh. 109–115

ANNOTASİYA

Məqalə yalnız Rusiya Federasiyasında deyil, ümumilikdə müasir dünyada xüsusi ehtiyacları olan uşaqların ümumi tipli təhsil müəssisələrində musiqi təhsili mühitinə daxil olması kimi aktual problemlərdən birinə həsr olunub. Beynəlxalq ictimaiyyəti müasir dünyanın hər bir ölkəsində inklüziv təhsilin inkişafına ciddi diqqət yetirməyə çağıran beynəlxalq bəyannamələrə xüsusi yer verilib. Məqalənin məqsədi sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların musiqi təhsilinə cəlb olunmasında inklüzivliyin (latın dilində, "include" – daxil edirəm sözündəndir) rolunu açıqlamaqdır. Məqalədə beynəlxalq sənədlərin, elmi tədqiqatların, musiqi dərsliklərinin, musiqi müəllimlərinin hazırlanması və ixtisasartırma üzrə təcrübələrin təhlili aparılıb. Sağlamlıq imkanları məhdud olan təhsilalanların əlçatan təhsil mühitində musiqi mədəniyyətinin formalaşmasına, həmçinin onların sosiallaşmasına, sosial-mədəni adaptasiyasına və inteqrasiyasına inklüzivliyin təsiri elmi problem kimi irəli sürülüb. Uşaqların ümumi musiqi təhsilində inklüzivliyin tarixi kökləri vurğulanıb; musiqi təhsilində inklüzivliyə dair yeni tədqiqatlar haqqında məlumatlar verilib; ibtidai ümumi təhsil şəraitində musiqi təhsili prosesinə inklüziv yanaşmanın həyata keçirilməsində istifadə oluna biləcək musiqi dərslikləri sadalanıb; ümumi musiqi təhsili təcrübəsində inklüziv təhsil texnologiyalarının işlənməsi, elmi əsaslandırılması və geniş tətbiqinin vacibliyi əsaslandırılıb. Məqalənin materialları ümumi musiqi təhsili təcrübəsində, musiqi müəllimlərinin peşəkar hazırlığı və ixtisasartırmasında, yeni dərsliklərin, dərs vəsaitlərinin və ümumi musiqi təhsili üzrə pedaqoji texnologiyaların işlənməsində istifadə oluna bilər. Bu da onun praktiki əhəmiyyətini artırır.

Açar sözlər: İnklüzivlik, məhdud sağlamlıq imkanları, ümumi musiqi təhsili, musiqi dərslikləri, musiqidə inklüziv kompetensiya, pedaqoji musiqi təhsili, musiqi müəllimləri üçün ixtisasartırma.

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 27.10.2023
Qəbul edilib: 22.11.2023

ВЛИЯНИЕ ИНКЛЮЗИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

ГАЛИНА НОВИКОВА, Доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Федерального государственного бюджетного научного учреждения (ФГБНУ) «Институт стратегии развития образования» (ИСРО); ректор - Автономной некоммерческой организации дополнительного профессионального образования Института развития образовательных технологий (АНО ДПО ИРОТ). Москва, РФ.
E-mail: nochuirot@rambler.ru | https://orcid.org/0000-0002-5269-9656

ТАТЬЯНА БАКЛАНОВА, Доктор педагогических наук, профессор, кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э.Б. Абдуллина Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования (ФГБОУ ВО) «Московский педагогический государственный университет», зав. кафедрой музыкального и этнокультурного образования Автономной некоммерческой организации дополнительного профессионального образования Института развития образовательных технологий (АНО ДПО ИРОТ). Москва, РФ. E-mail: moypochta@bk.ru
https://orcid.org/0000-0002-9091-4249

Цитировать статью:
Новикова Г., Бакланова Т. (2023). Влияние инклюзии на формирование музыкальной культуры обучающихся. *Азербайджанская школа.* № 4 (705), стр. 109–115

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена одной из наиболее актуальных проблем современного музыкального образования не только в Российской Федерации, но и во всем современном мире – включению детей, имеющих особые образовательные потребности, в музыкально-образовательное пространство учебных заведений общего типа. Специальное внимание уделено международным декларациям, призывающим международное сообщество обратить пристальное внимание на развитие инклюзивного образования в каждой стране современного мира. Цель статьи раскрыть роль инклюзии (от лат. include – включаю) в привлечении детей с ограниченными возможностями здоровья в музыкальное образование. Метод и методология. Проведен анализ международных документов, научных исследований, учебников музыки, практики подготовки и повышения квалификации учителей музыки. В качестве научной проблемы выдвинута влияние инклюзии на формирование в доступной образовательной среде музыкальной культуры обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также на их социализацию, социокультурную адаптацию и интеграцию. Обозначены исторические корни инклюзии в общем музыкальном образовании детей; приведены сведения о новых исследованиях инклюзии в музыкальном образовании; перечислены учебники музыки, которые могут быть использованы для реализации инклюзивного подхода к музыкально-образовательному процессу в условиях начального общего образования; обоснована необходимость разработки, научного обоснования и широкого внедрения в практику общего музыкального образования инклюзивных образовательных технологий. Материалы статьи позволяют использовать их в практике общего музыкального образования, в процессе профессиональной подготовки и переподготовки учителей музыки, при разработке новых учебников, учебных пособий и педагогических технологий общего музыкального образования. Этот факт сам по себе увеличивает ее практическую значимость.

Ключевые слова: Инклюзия, ограниченные возможности здоровья, общее музыкальное образование, учебники музыки, музыкально-инклюзивная компетентность, музыкально-педагогическое образование, повышение квалификации учителей музыки.

Статья поступила в редакцию: 27.10.2023

THE EFFECT OF INCLUSIVITY ON THE FORMATION OF THE MUSIC CULTURE OF STUDENTS

GALINA NOVIKOVA, Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Leading researcher of the Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute of Education Development Strategy”; Rector of the Institute for the Development of Educational Technologies of the Independent Non-Profit Organization of Additional Vocational Education. Moscow, RF.
E-mail: nochuirot@rambler.ru | https://orcid.org/0000-0002-5269-9656

TATYANA BAKLANOVA, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Methodology and Technologies of Music Education Pedagogy named after E. B. Abdullin of the Federal State Budgetary Educational Institution on Higher Education “Moscow Pedagogical State University”, Head of “Musical and ethnocultural education” department of the Institute for the Development of Educational Technologies of the Independent Non-Commercial Organization of Additional Vocational Education. Moscow, RF. E-mail: moypochta@bk.ru
https://orcid.org/0000-0002-9091-4249

To cite this article:
Novikova G., Baklanova T. (2023). The effect of inclusivity on the formation of the music culture of students. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Vol. 705, Issue IV, pp. 109–115

ABSTRACT

The article is devoted to one of the most urgent problems, not only in the Russian Federation but also all over the world, such as the inclusion of children with special educational needs in the environment of music education in general-type educational institutions. In the modern world, special attention was paid to international declarations and documents directed at the international community and calling for special attention to be paid to the development of inclusive education in all countries. The major focus of the article is related to the explanation of the role of inclusion (“include” is a word in Latin that means to associate one thing with another) in the involvement of children with disabilities in music education.
Method and methodology. An analysis of international documents, scientific research, music textbooks, training, and professional development of music teachers was carried out. The influence of inclusion on the formation of musical culture in the accessible educational environment of students with disabilities, as well as their socialization, socio-cultural adaptation, and integration is mentioned as a scientific problem. The historical roots of inclusivity in children’s general music education are highlighted; information on new research on inclusion in music education; music textbooks that can be used in the implementation of an inclusive approach to the process of music education under the conditions of primary general education are listed. The importance of development, scientific justification, and wide application of inclusive education technologies in general music education practice is justified. The materials of the article make it possible to use them in the practice of general music education, professional training and professional development of music teachers, development of new textbooks, teaching aids, and pedagogical technologies for general music education. The fact mentioned before increases its practical importance.

Keywords: Inclusiveness, limited health abilities, general music education, music textbooks, music-inclusive competence, music-pedagogical education, professional development of music teachers.

Article history
Received: 27.10.2023
Accepted: 22.11.2023

Научными основами развития современной практики инклюзии в музыкальном образовании являются результаты теоретических исследований феномена инклюзии и построенные на их основе теоретические модели инклюзии в различных видах музыкального образования.

Анализ источников показал, что изначально теория, которая, по идее, должна была бы предопределять развитие практики музыкальной инклюзии, начала формироваться вслед за становлением педагогического опыта. В ряде стран Западной Европы и США практика инклюзивного образования получила развитие с середины XX века, а разработка ее теоретических основ началась только в конце прошлого столетия.

Мощным импульсом активизации исследований инклюзии послужила «Всемирная декларация об образовании для всех» (Джомтьен, Тайланд, 1990 г.). Ее идеи получили развитие в «Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями», принятой Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество (Саламанка, Испания, 1–10 июня 1994 г.). В Декларации подчеркивается: «Каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности. ..лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных в первую очередь на детей, с целью удовлетворения этих потребностей. Обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех: более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и в конечном счете рентабельность системы образования»[1].

В 2000 г. на Всемирном форуме по образованию для всех в Дакарте прозвучал призыв к мировому сообществу «создавать безопасные, здоровые, инклюзивные и справедливо обеспечиваемые ресурсами условия в области образования, способствующие успешному обучению и достижению четко определенных уровней успеваемости для всех»[2].

После этого начался ежегодный международный мониторинг развития образования независимыми экспертами. Его результаты отражаются во Всемирных докладах по мониторингу образования, которые публикует ЮНЕСКО. Каждый такой доклад сфокусирован на одной из наиболее актуальных на данном этапе проблем. Например, «Образование в интересах людей и планеты: построение устойчивого будущего для всех» (2016 г.), «Подотчетность в образовании: выполнение обязательств» (2017 г.), «Мигранты, перемещенные лица и образование: наводить мосты, а не возводить препятствия»(2019 г.). В 2020 г. ключевой проблемой Всемирного доклада по мониторингу образования стала «Инклюзивность и образование»[3]. В Концептуальной записке к этому докладу раскрыта история вопроса, рассмотрена эволюция концепции инклюзивного образования. Под таким образованием предлагается понимать «всестороннее и эффективное участие, доступность, посещаемость и достижение положительных результатов всеми учащимися, особенно теми,

---

[1] https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1633535362&tld=ru&lang=ru&name=Саламанская-декларация-1994

[2] https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/pdf/dakar.pdf

[3] https://ru.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion

кто по тем или иным причинам не охвачен обучением или подвержен риску исключения»[4].

Международный опыт музыкально-образовательной инклюзии неразрывно связан с повышением роли музыкального образования в социализации, социокультурной адаптации и социокультурной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья.

Важный вклад в реализацию в Российской Федерации идей «Образования для всех» внес проект «Музыка для всех» в Республике Саха (Якутия), разработанный под научным руководством Э. Б. Абдуллина, при участии его коллег из МПГУ. Проект нацелен на «обеспечение доступности и полноценности музыкального образования для всех детей и подростков Республики Саха (Якутия) путем совмещения общего и музыкального образования в разных видах и формах»[5]. Реализация проекта широко обсуждалась в Общественной палате РФ, на различных региональных, всероссийских и международных научных форумах. Ключевой идеей проекта «Музыка для всех» стала общедоступность, непрерывность и преемственность музыкально-образовательного процесса.

Что касается инклюзии в общем музыкальном образовании в России, то следует признать, что в настоящее время его разработка и научное обоснование находятся на начальной стадии. Вместе с тем, для развития такого образования имеются определенные теоретические и научно-методические предпосылки в музыкальной психологии и психотерапии (труды доктора педагогических наук, профессора психологии В. И. Петрушина (Петрушин, 2019), доктора педагогических наук, доктора психологических наук А. В. Тороповой (Торопова, 2019) и др.); в коррекционной педагогике (работы доктора педагогических наук И. В. Евтушенко (Евтушенко, 2020), доктора психологических наук Е. А. Медведевой[6] и др.)[7].

В новый Федеральный перечень учебников вошли уникальные учебники музыки И.В. Евтушенко, предназначенные для детей с ограниченными возможностями здоровья (Евтушенко, 2021).

Проблемы инклюзии в общем музыкальном образовании детей взаимосвязаны с арт-терапевтическим подходом к нему, который был представлен в методическом пособии Т.И. Баклановой (Бакланова, 2004) и реализован в ее учебниках музыки для начального общего образования, входящих с 2006 г. до настоящего времени в Федеральный перечень учебников (Бакланова, 2013). Также в контексте арт-терапии разработан учебно-методический комплект Т.И. Баклановой, Г.П. Новиковой «Музыкальный мир»для детей 3–7 лет (Бакланова, Новикова, 2014). Он является частью системы дошкольного образования «Тропинки», разработанной коллективом авторов под руководством В.Т.Кудрявцева[8]. Вариативность содержания и заданий в этих учебно-методических материалах позволяет педагогам использовать их в условиях обычного и инклюзивного дошкольного и начального общего музыкального образования. В упомянутых школьных

---

4 https://eds.auca.kg/wp-content/uploads/2019/04/UNESCO-GEM-2020-Concept-Note-RUS.pdf

5 https://minkult.sakha.gov.ru/deyat/muzyka-dlja-vseh

6 Арт-педагогика и арт-терапия в специальном и инклюзивном образовании. Учебник для СПО / под ред. Е.А.Медведевой. 2-е изд., исправленное и дополненное. М.: Юрайт, 2018. 274 с.

7 Теоретические основы и методика музыкального воспитания детей с проблемами в развитии. Учеб. пособие для СПО / под ред. Е.А.Медведевой. 2-е изд., исправленное и дополненное. М.: Юрайт, 2018. 217 с.

8 Основная образовательная программа дошкольного образования «Тропинки» / Т. И. Бакланова, А. О. Глебова, Н. П. Гришаева, Л. Е. Журова, Ю. В. Карпова, В. В. Кожевникова, В. Т. Кудрявцев, Н. В. Лабутина, И. А. Лыкова, М. С. Милаева, Г. П. Новикова, Т.А. Павленко, Н. Б. Полковникова, Н. Г. Салмина, О. К. Сечкина, М. Н. Султанова, О. С. Ушакова. М.: Вентана Граф, 2016. 592 с.

учебниках и учебно-методическом комплекте для дошкольных образовательных организаций содержатся разнообразные дыхательные упражнения, элементы звуковой, вокальной, фольклорной, танцевальной терапии, психодрамы и сказкотерапии, адаптированные специалистами для профилактики у детей психосоматических заболеваний и расстройств эмоциональной сферы, а также для гармонизации межличностных коммуникаций и развития двигательной активности в процессе музыкально-танцевальной и других музыкально-кинестетических видов деятельности в условиях дошкольного и общего образования. Раздел под названием «Музыкальная аптечка», включенный в каждое из этих изданий, дает дошкольникам и младшим школьникам общее представление о том, что такое арт-терапия, знакомит их с разными ее видами, раскрывает «целебные свойства» музыкального искусства, предлагает набор арт-терапевтических упражнений и творческих заданий.

В кандидатской диссертации А. А. Смирнова, выполненной в МПГУ под научным руководством А. В. Тороповой и успешно защищенной в 2021 г., разработана и апробирована уникальная модель музыкально-образовательного процесса в условиях инклюзии для среднего профессионального образования (Смирнов, 2021). Однако, аналогичные модели для общего образования пока не разработаны.

Таким образом, актуальная научно-практическая проблема инклюзии в музыкальном образовании детей требует дальнейших исследований. В современных условиях потребность в инклюзивном образовании возрастает. Развитие инклюзивного музыкального образования детей необходимо рассматривать как одну из приоритетных проблем музыкальной педагогики, музыкальной психологии и коррекционной педагогики, междисциплинарных исследований на стыке этих отраслей науки.

Специального внимания требует формирование музыкально-инклюзивной компетентности учителей музыки в процессе их подготовки и повышения квалификации. В учебный процесс педагогических вузов необходимо ввести соответствующие учебные дисциплины (например, «Теория и методика инклюзивного музыкального образования», «Современные проблемы инклюзивного музыкального образования» и т.п.). В дополнительном профессиональном образовании целесообразно проводить курсы повышения квалификации учителей музыки, направленные на знакомство с современными российскими и зарубежными практиками инклюзивного музыкального образования и на освоение слушателями применяемых в нем педагогических технологий. В настоящее время на кафедре музыкального и этнокультурного образования НОЧУ ДПО «Институт развития образовательных технологий» планируется разработка программы курса повышения квалификации «Инклюзия в общем музыкальном образовании» и приглашение к ее реализации ведущих специалистов из НИИ Стратегии развития образования РАО и кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование на протяжении жизни» Московского педагогического государственного университета.

Список использованных источников

1. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном и инклюзивном образовании. Учебник для СПО / под ред. Е. А. Медведевой. 2-е изд., исправленное и дополненное. М.: Юрайт, 2018. 274 с.
2. Бакланова, Т.И. (2004). Искусство, врачующее душу: арт-терапия и современное художественное образование / Т. И. Бакланова // Ученые записки. Московский государственный институт культуры. с. 168–185.
3. Бакланова, Т.И. (2013). Обучение в 1 классе по учебнику «Музыка». Программа, методические рекомендации, поурочные разработки / Т.И.Бакланова. М.: АСТ. Астрель. 144 с.

[4] Бакланова, Т.И., Новикова, Г.П. (2014). Музыкальный мир. Программа. Содержание занятий с детьми 3–7 лет. Методические рекомендации. ФГОС. / Т. И. Бакланова, Г.П. Новикова. М.: Вентана-Граф. 240 с.

[5] Всемирный доклад по мониторингу образования 2020г.: Инклюзивность и образование (Электронный ресурс). Режим доступа: https://ru.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion (дата обращения 21.03.2022).

[6] Всемирный доклад по мониторингу образования 2020г.: Инклюзивность и образование: Концептуальная записка (Электронный ресурс). Режим доступа: https://eds.auca.kg/wp-content/uploads/2019/04/UNESCO-GEM-2020-Concept-Note-RUS.pdf (дата обращения 22.03.2022).

[7] Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств: Текст, принятый Всемирным форумом по образованию Дакар, Сенегал, 26–28 апреля 2000 г. (Электронный ресурс). Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/pdf/dakar.pdf (дата обращения 03.10.2021).

[8] Евтушенко, И.В. (2020). Формирование коммуникативных навыков у обучающихся с системными нарушениями речи в процессе музыкального воспитания. Монография / И. В. Евтушенко. М.: МПГУ. 170 с.

[9] Евтушенко, И.В. (2021). Музыка. 1 класс. Учебник для общеобразовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы / И. В. Евтушенко. М.: Просвещение. 127 с.

[10] Концепция проекта «Музыка для всех»(2013–2022) (Электронный ресурс). Режим доступа: https://minkult.sakha.gov.ru/deyat/muzyka-dlja-vseh (дата обращения 30.06.2022).

[11] Основная образовательная программа дошкольного образования «Тропинки»/ Т. И. Бакланова, А. О. Глебова, Н. П. Гришаева, Л. Е. Журова, Ю. В. Карпова, В. В. Кожевникова, В. Т. Кудрявцев, Н. В. Лабутина, И. А. Лыкова, М. С. Милаева, Г. П. Новикова, Т.А. Павленко, Н. Б. Полковникова, Н. Г. Салмина, О. К. Сечкииа, М. Н. Султанова, О. С. Ушакова. М.: Вентана Граф, 2016. 592 с.

[12] Петрушин, В.И. (2019). Музыкальная терапия. Новые рубежи. От терапии к коучингу. Интегральный подход. Учебное пособие для средних и высших музыкальных заведений / В.И. Петрушин. изд. 3-е расширенное и дополненное. М.: Городец. 510 с.

[13] Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (Электронный ресурс). Режим доступа: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1633535362&tld=ru&lang=ru&name=Саламанская-декларация-1994 (дата обращения 06.05.2022).

[14] Смирнов, А.А. (2021). Педагогическая модель музыкально-образовательного процесса в условиях инклюзии: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. А. Смирнов. М. 25 с.

[15] Теоретические основы и методика музыкального воспитания детей с проблемами в развитии. Учеб. пособие для СПО / под ред. Е. А. Медведевой. 2-е изд., исправленное и дополненное. М.: Юрайт, 2018. 217 с.

[16] Торопова, А.В. (2019). Музыкальная психология и психология музыкального образования. Учебник для бакалавриата и магистратуры. Для студентов высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям и специальностям. Для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Музыкальное образование»/ А.В. Торопова. 4-е изд., исправленное и дополненное. М.: Юрайт. 188 с.

2024-cü ilin aprel ayında "Azərbaycan məktəbi" jurnalının nəşrə başlamasının 100 ili tamam olur. Uzun illər respublikamızda yeganə elmi-nəzəri, pedaqoji jurnal kimi fəaliyyət göstərən "Azərbaycan məktəbi" böyük inkişaf yolu keçib, xalq maarifinin inkişafında müstəsna rol oynayıb, pedaqogika, psixologiya elmlərinin formalaşmasında özünəməxsus yer tutub, pedaqoji fikrimizin qiymətli xəzinəsi kimi təhsil tariximizə daxil olub. Fəaliyyətinin qısa xarakteristikasını verməli olsaq, deyə bilərik ki, jurnal:

— respublikada savadsızlığın ləğv edilməsində;
— ümumi icbari ibtidai, yediillik, səkkizillik və orta təhsilin tədricən tətbiqində;
— məktəb təhsilinin elmi-pedaqoji cəhətdən təkmilləşdirilməsində;
— yeni təlim üsulları, təlim-tərbiyənin forma və metodlarının təşkili və tətbiqində;
— gənc nəslin tərbiyəsi işinin təşkili və yerinə yetirilməsində;
— təhsili idarə edən orqanlar tərəfindən irəli sürülmüş vəzifələrin həyata keçirilməsində;
— müəllim hazırlığında səmərəli fəaliyyət göstərib.

Redaksiya təhsil sahəsindəki tarixi missiyasını nəzərə alaraq "Azərbaycan məktəbi"nin 100 illik yubileyi ərəfəsində müxtəlif illərdə jurnalda çap olunmuş, indi də aktuallığını itirməyən seçmə məqalələri təqdim edir.

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ. 1950. № 1-3

MƏKTƏBLƏRİN TƏCRÜBƏSİNİ ÜMUMİLƏŞDİRMƏK VƏ PEDAQOJİDƏN ELMİ MƏQALƏLƏR YAZMAQ ÜSULU

BORİS KOMAROVSKİ
Professor

AYRI-AYRI DƏRSLƏRİ ÖYRƏNMƏK ÜSULU

Dərs məktəbdə təlim-tərbiyə işini təşkil etməyin əsas formasıdır. Ona görə heç də təəccüblü deyil ki, müəllimlər dərs üzərində işləməyə xüsusilə çox diqqət verirlər. Dərs üzərində işləmək ya onun texniki metodik quruluşunu tərtib etməkdən, yaxud da başqa müəllimlərin dərslərinə qulaq asıb bunları təsvir və təhlil etməkdən ibarətdir. Dərsin üsulunu – metodikasını müəllim hələ tələbə olduğu zaman pedaqoji təcrübə keçərkən öyrənməyə başlayır. Lakin dərsin üsulu ilə əlaqədar olan məsələlər bəzən köhnə müəllimləri də çox maraqlandırır, çünki onlar bu məsələləri çox vaxt yalnız təcrübədə həll edirlər.

To cite this article:
Komarovsky B. (1950). A method to summarize the practice of schools and write scientific articles on pedagogy. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Issue I-III. pp 42–53

Dərsi bacarıqla təhlil etməyin böyük nəzəri və əməli əhəmiyyəti vardır. Direktor, müfəttiş və tədris hissə müdiri bilməlidirlər ki, dərsin dərin və hərtərəfli təhlili müəllimlərə rəhbərlik etməyin ən gözəl vasitələrindən biridir. Məsələn, bir metodist pedaqoji konfransda nümunə dərslərindən misallar gətirmiş və müsbət

cəhətlərlə yanaşı olaraq qiraət dərslərinin aşağıdakı nöqsanlarını da göstərmişdir:

1) I "b" sinfində şagirdlər ucadan az oxuyurlar. Dərslərdə oxunmuş material haqqında söhbətə həddindən çox vaxt (20-25 dəqiqə) sərf edilir.

2) II sinifdə müəllim şagirdlərin sürətlə oxumasına çox diqqət yetirir, qiraətin keyfiyyətinə isə az əhəmiyyət verir.

3) Yuxarı siniflərdə mətni rollara bölüb oxutdurmaq, sitat seçmək, plan tərtib etmək və sairə kimi qiymətli, səmərəli üsullardan kifayət qədər geniş istifadə olunmur.

Dərsin təhlili üçün vahid bir sxem ola bilməz, çünki təhlil metodu dərsə nə məqsədlə qulaq asdığımızdan, onun məhz hansı cəhətini aydınlaşdırmaq istədiyimizdən asılıdır. Dərsi əsasən üç məqsədlə təhlil etmək olar:

a) ***Didaktika məqsədilə aparılan təhlil.*** Dərsi təhlil etmək qaydalarını pedaqoji təcrübə keçən tələbələrə öyrətmək üçün aparılır.

b) ***Yoxlama və nəzarət məqsədilə aparılan təhlil.*** Bu halda direktor, müfəttiş, yaxud tədris hissə müdiri təlimin vəziyyətini öyrənməklə müəllimin işini yoxlayır və aşkar olunmuş qüsurları aradan qaldırmaq üçün müəllimə yardım göstərir.

c) ***Elmi məqsədlə aparılan təhlil.*** Müəllimin iş təcrübəsinin məhdud bir sahəsini öyrənib elmi surətdə ümumiləşdirmək məqsədi ilə aparılır.

Birinci və ikinci halda təhlil universal (ümumi, hərtərəfli) səciyyə daşıyır, üçüncü halda isə məhdud "seçmə" səciyyəyə malik olur, çünki müfəttiş, yaxud təcrübə aparan şəxslər bütün təlim-tərbiyə prosesini öyrəndikləri halda, elmi işçilər həmin prosesin yalnız müəyyən bir cəhətini, müəyyən məhdud bir nöqteyi-nəzərdən tədqiq edirlər. Ona görə elmi işçi dərsi nə məqsədlə, hansı problemlər – məsələlər çərçivəsində tədqiq etdiyinə müvafiq olaraq xüsusi təhlil metodikası düşünməlidir. Professor E.Qolant dərsi təhlil etməyin universal sxemini yazmışdır. Nümunə üçün həmin sxemi göstəririk:

Dərsi təhlil etməyin ümumi sxemi

1. ***Tədris materialının məzmunu.*** Materialın düzgünlüyü, dolğunluğu və tamlığı, əməli əhəmiyyəti, tərbiyəvi cəhətdən faydalı olması, müasir həyatla əlaqələndirilməsi, ifadə üsulunda ardıcıllıq və rabitə.

2. ***Dərsin quruluşu.*** Materialın və tədris üsulunun düzgün seçilməsi, ayrı-ayrı tədris prosesi ünsürlərinin yer və vaxt etibarilə düzgün bölünməsi, bunlardan yerində, düzgün və müəyyən ölçü ilə istifadə olunması (giriş hissəsi, ifadə, tətbiq, keçilən dərsi möhkəmlətmək, qeyd edib hesaba almaq).

3. ***Dərsin başlanması.*** Dərsə hazırlıq səviyyəsi. Sinifdə təmizlik və intizam, mövzunun göstərilməsi, keçmiş mövzu ilə əlaqə yaratmaq.

4. ***Yeni materialın izah edilməsi.*** Tətbiq olunan üsulların məqsədə uyğunluğu (onların nə dərəcədə əyani, aydın olması, şagirdlərin başa düşməsi və yaxşı mənimsənməni təmin etməsi, şagirdləri müstəqil çalışdıra bilməsi, onların fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə alması). Müəllimin yeni mövzunu izah etməsi, söhbət, kitab üzərində iş, əyani vəsaitin nümayiş etdirilməsi, ekskursiya.

5. ***Şagirdlərin əməli işi.*** Müəllim ayrı-ayrı (şifahi, yazılı və laborator) iş növlərini necə seçmiş və bunları necə tətbiq etmişdir? Bu iş növləri şagirdlərin dərsdə fəal iştirak etmələrinə və müstəqilliyinə imkan verirmi, keçilmiş materialı möhkəmlətməyə kömək edirmi? Dərsdə kollektiv və fərdi iş necə təşkil edilir?

6. ***Biliyin hesaba alınması.*** Hesaba almaq üsulları, şagirdlərin biliyi, verilən qiymətlərin düzgünlüyü.

7. ***Evə verilən tapşırıqlar.*** Tapşırıqların məzmunu və müddəti, bu barədə izahat, icranın yoxlanması.

8. ***Şagirdlərin intizamı.*** Diqqət, səy və əxlaq.

9. ***Müəllimin özünü idarə etməsi.*** Rabitəli, ardıcıl və dərin məntiqlə, ölçüb-biçərək danışması, səliqəli olması, hər hansı çətinlikdən çıxış yolu tapa bilməsi. Şagirdlərə münasibəti, onlara təsir etmək ölçüləri. Nitq mədəniyyəti, səsi, hərəkətləri.

10. ***Şagirdlərin nitq mədəniyyəti.*** Şifahi nitq, yazı, qrafik təsvir.

11. ***İşin nəticəsi.*** Plan necə həyata keçirilmişdir? Biliyin həcmi, dərinliyi, möhkəmliyi. Əməli hazırlıq. Dərsin tərbiyəvi əhəmiyyəti.

12. ***Nəticə və təkilflər.*** Bütün yuxarıdakıların əsasında dərs mərhələlərlə qeyd olunur, təhlil edilir, nəticə çıxarılır və nəhayət əməli təkliflər irəli sürülür (prof. E.Y. Qolant – "Dərslərə qulaq asmaq məktəbə rəhbərlik etməyin bir vasitəsidir", 1944-cü il).

Dərsləri qeyd etmək üsulu

Dərsləri qeyd etməyin üç üsulu vardır. İndiyədək dərsi stenoqram üsulu ilə yazmağa çox əhəmiyyət verilirdi. Pedaqoji kabinələrdə yüzlərcə belə stenoqramlar yığılıb qalırdı. Bunları elmi məqsədlə işləyib öyrənmək böyük çətinlik törədirdi.

Görkəmli pedaqoqların fikrincə pedaqoji prosesi hərtərəfli əks etdirmək dərsin stenoqramını müəyyən dərəcədə qiymətdən salan cəhətdir. Stenoqram yalnız pedaqoji prosesin nitqini, ifadə mətnini qeydə alıb saxlayır. Dərsin "protokol" üsulu ilə qeydə alınması daha etibarlıdır. Burada dərsə qulaq asan onu obyektiv surətdə təsvir etməklə bərabər eyni zamanda dərs haqqında (daha doğrusu, dərsin ayrı-ayrı tərkib hissələri haqqında) öz subyektiv-şəxsi fikirlərini, təəssüratlarını da yazır. Əlbəttə, eyni zamanda həm dərsin gedişini qeyd etmək, həm də onu təhlil edib yazmaq asan məsələ deyildir və belə bir işi yalnız təcrübəli, hazırlıqlı elmi işçi görə bilər. Ona görə ən yaxşı üsul E.Zeyliger tərəfindən məsləhət görülən "seçib qeyd etmək" üsuludur. Bu halda dərsə qulaq asan onun hər bir ünsürünü deyil, yalnız ən səciyyəvi məsələ və dəlillərini qeyd edir, tədqiqatın məqsədinə müvafiq olan materialı seçib götürür.

VII sinifdə dərs

Dərsin mövzusu: "Təkhədlinin və çoxhədlinin işarələrinin dəyişməsi mövzusunu təkrar etmək".

Dərs evə verilmiş tapşırığın (cəbri kəsirlərin bütün əməllərinə aid misallar) yoxlanması ilə başlanır. Şagirdlərdən bir neçəsi tapşırılmış misalları oxuyur, onların həll edilməsi yollarını izah edir və cavablarını deyirlər. Müəllim şagirdlərin cavablarına diqqətlə qulaq asır və misalı kimin nə cür həll etdiyini müəyyənləşdirir.

Müəllim: – uşaqlar, biz bu dərsdə cəbri ifadələrin işarələrinin dəyişilməsi haqqında bütün bildiklərimizi təkrar edəcəyik – deyə üç nəfər şagirdi lövhəyə çağırır.

Çağırılmış şagirdlər lövhəni üç hissəyə bölürlər. Müəllim qabaqcadan evdə hazırladığı 4 sualdan ibarət yazılı tapşırığı onların hər birinə verib, həmin tapşırıqları lövhədə sakit həll etməyi tapşırır (bu tapşırıqların məzmununu tam və kəsirli cəbri ifadələrin eyniyyət çevrilmələrində işarənin əsas dəyişmə halları təşkil edir).

Həmin üç şagird lövhədə tapşırığı həll etməklə məşğul ikən müəllim sinfə çoxhədliləri müstəqil surətdə vuruqlarına ayırmağa dair bir neçə misal verir və uşaqlar bunu bir-bir həll edirlər.

Müəllim partalar arasında gəzərək sinfin işinə diqqətlə nəzarət edir. Sinif hər bir misalı həll etdikdən sonra şagirdlərdən biri tapşırığı hansı yolla həll etdiyini və alınmış cavabı bildirir.

Sinif müstəqil işi qurtaran kimi, demək olar ki, eyni zamanda lövhə önündəki üç şagird də tapşırığı yerinə yetirib qurtarır. Sinfin diqqəti bu şagirdlərə cəlb olunur. Onlar növbə ilə öz hazır qeydlərini ətraflı izah edirlər. Müəllim tələb edir ki, şagirdlər öz işlətdikləri əməliyyatın qayda və xüsusiyyətlərini dürüst ifadə etsinlər. Müəllimin əlavə sualları sayəsində sinif yazı taxtası önündəki şagirdlərin məlumatına diqqətlə qulaq asır, səhvləri düzəldir və beləliklə sorğuda fəal iştirak edir.

Nümunələri həll etmək qaydalarını bir daha izah etdikdən sonra müəllim yazı taxtasında evə tapşırığı qeyd edir.

Dərsin təhlili və ona aid qeydlər

"Dərsin bir sıra müsbət cəhətləri vardır. Hər şeydən əvvəl addımbaşı nəzərə çarpır ki, müəllim dərsə formalcasına deyil, hər məsələni ciddi düşünərək, hərtərəfli ölçüb-biçərək hazırlaşmışdır.

Dərsin müəyyən və şagirdlər üçün aydın bir məqsədi vardır: şagirdlərin buraxdıqları hər səhvlə əlaqədar olaraq cəbri ifadələrin işarələrinin dəyişməsini təkrarlamaq.

Beləliklə, eyni bir əməliyyat – ifadənin

işarəsinin dəyişməsi – müxtəlif hallarda dəfələrlə təkrar olunur. Bu, son dərəcə qiymətli üsuldur. Bunun sayəsində müəllim proqramın ayrı-ayrı mövzuları arasında əlaqə yaradır, kursun zahirən bir-birindən ayrı, pərakəndə olan hissələri arasında birlik, vəhdət əmələ gətirir. Müəllimin dərsdən əvvəl hazırladığı və şagirdlərə verdiyi tapşırıqlarda şagirdlərin buraxdıqları ən tipik səhvlər nəzərə alınmışdı.

Çevrilmələrin gedişini izah edərkən şagirdlər riyazi əməllərin qayda və xüsusiyyətlərini aydın və dürüst ifadə edirlər. Müəllim tez-tez "nə üçün?" – deyə hər bir əməlin səbəbini soruşur, hər şeyin aydın və ətraflı izah olunmasını tələb edir. Bunun sayəsində şagirdlərin nitqi inkişaf edir və onlar bilikləri şüurlu surətdə mənimsəyirlər.

Nəhayət, bir müsbət cəhəti də qeyd etmək lazımdır ki, o da dərsin gözəl və müvəffəqiyyətli quruluşudur. Məzmun etibarilə dolğun olan bu dərsdə müəllim hər şeyi əsas məqsədə tabe etmiş, vaxtı hər dəqiqəsinədək düzgün bölmüşdür".

Təlim prosesində şagirdlərin öyrənilməsi

1. Pedaqoji xarakteristika ümumi psixoloji xarakteristikalardan fərqli olaraq şagirdin təlim və tərbiyə sahəsindəki qabiliyyətini, onun fərdi xüsusiyyətlərilə məktəbdəki müvəffəqiyyəti və əxlaqı arasındakı əlaqəni müəyyənləşdirir. Başqa sözlə desək pedaqoji xarakteristikada şagirdin fərdi xüsusiyyətləri tərbiyəvi məqsədlə, tərbiyə nöqteyi-nəzərindən təsvir olunur.

Pedaqoqlar adətən hər rübün sonunda pedaqoji şura iclasında ayrı-ayrı şagirdləri xarakterizə edirlər, onların xüsusiyyətini, səciyyəsini göstərirlər. Lakin bu xarakteristikalar bir çox hallarda elmi surətdə əsaslandırılmır. Halbuki şagirdin dərsdən geridə qalmasının, yaxud özünü pis aparmasının səbəblərini öyrənmək işində elmi surətdə əsaslandırılmış xarakteristikaların böyük əhəmiyyəti vardır.

Pedaqoji xarakteristikaların həm geniş elmi, həm də bilavasitə əməli əhəmiyyətə malik olduğunu nəzərə alaraq belə xarakteristikalar haqqında aşağıdakı göstərişləri faydalı hesab edirik:

1. Düzgün pedaqoji xarakteristika tərtib etmək üçün müəllim uzun müddət şagirdi öyrənməli, onun yalnız məktəbdə deyil, evdə də özünü necə apardığını müşahidə etməli və bu məqsədlə valideynlərlə möhkəm əlaqə saxlamalıdır.

2. Xarakteristika tərtib edən müəllim uşaqların yaş xüsusiyyətləri və psixolojisi ilə tanış olmalıdır.

3. Şagirdləri müşahidə etməklə ümumi pedaqoji təcrübə arasında üzvi əlaqə yaradılmalıdır.

4. Müəllim şagirdi ardıcıl və müntəzəm olaraq öyrənməlidir, onu yalnız tək, fərdi çalışdığı zaman deyil, kollektiv içərisində də müşahidə etməlidir.

5. Şagirdə, onun şəxsiyyətinə qiymət verərkən hər hansı əsassız rəydən və subyektiv hisslərdən kənar olmaq lazımdır.

6. Müşahidənin mühüm nəticələrini, bütün səciyyəvi, əlamətdar faktları pedaqoji gündəlikdə qeyd etmək lazımdır.

7. Hər bir şagird üçün ayrıca xarakteristika vərəqəsi saxlamaq olar. Həmin şagird haqqında bütün qeydlər bu vərəqəyə yazılaraq müəllimdə müəyyən tam bir təsəvvür əmələ gətirir. Uzun müşahidə nəticəsində toplanmış bu qeydləri müəllim diqqətlə müqayisə edir, şagirddə hansı xüsusiyyətlərin üstünlük təşkil etdiyini, əsas və həlledici olduğunu müəyyənləşdirir və i.a.

8. Şagirdin şəxsiyyətinə qəti pedaqoji qiymət vermək və yekunlaşdırıcı xarakteristika yazmaq işinə xüsusi ehtiyatla yanaşmaq lazımdır, çünki belə qəti xarakteristika çox vaxt şagirdin sinifdən-sinfə keçirilməsi, məktəbdən xaric edilməsi kimi ciddi məsələlərdə həlledici rol oynayır.

MONOQRAFİYANIN ƏLYAZMASI ÜZƏRİNDƏ İŞLƏMƏK VƏ ONU ÇAPA HAZIRLAMAQ QAYDALARI

Mürəkkəb əlyazmanı qaydaya salmaq üsulu

Biz yuxarıda göstərdik ki, əsər üçün toplanmış ilk sənədlər ayrıca vərəqələrdə qeyd olunur. Bütün bu materiallar hələ sahmana salınmış əlyazma demək deyildir. Bunların arasında əlaqə

və ardıcıllıq yoxdur. Müəllifin vəzifəsi təxmini iş planı əsasında bu ayrı-ayrı sənədləri sistemə salmaq, bunların arasında ardıcıl məntiqi əlaqə yaratmalıdır.

İlk növbədə əsərin böyük bölmələrini və fəsillərini, sonra isə yarım fəsilləri, paraqrafları və abzasları müəyyənləşdirmək lazımdır. Yalnız bizə lazım olan faktlar, sitatlar, materialı əsaslandıran rəqəmlər toplandıqdan və bütün bunlar elmi surətdə təhlil edilib ümumiləşdirildikdən sonra müəllif topladığı materialları ilk dəfə nəzərdən keçirir və seçməyə başlayır.

Birinci nəzərdən keçirmə zamanı əsərin quruluşu müəyyənləşdirilir, onun ümumi həcmi təyin edilir, hissələrin, fəsillərin, paraqrafların, abzasların sayı və sıra nömrəsi dəqiqləşdirilir, təxmini iş planının məqsədə müvafiq və dolğun olduğu bir daha yoxlanılır. İşin bu mərhələsində bəzən yeni fəsillər əlavə olunur, yaxud artıq bölmələr ixtisara düşür, bir sözlə material yenidən qruplaşdırılır.

Əlyazma ikinci dəfə yoxlanarkən, ayrı-ayrı paraqraf və abzasların harada və necə istifadə ediləcəyi, müəyyən fikir və sitatdan harada istifadə etməyin daha münasib olduğu, ifadənin ardıcıllığı və möhkəm rabitəli olması üçün hansı materialın ixtisar, yaxud əlavə edilməli olduğu müəyyənləşdirilir.

Material üçüncü dəfə yoxlanarkən əlyazma artıq yekun şəklə salınır. Bu mərhələdə ayrı-ayrı hissələrə və paraqraflara müvafiq sərlövhələrin tapılmasına xüsusi diqqət verilir. Müəllif işin bacarıqla abzaslara bölünməsinə, müəyyən bir fikrin, yaxud dəlilin aydın və qabarıq ifadə olunmasına diqqət yetirir ki, oxucu hər bir ideyanın ifadə olunmasına haradan başlandığını və harada tamamlandığını aydın başa düşsün. Ayrı-ayrı fikir və ya sözləri oxucunun nəzərinə çatdırmaq və həmin fikrin mətnin qalan hissəsinə nisbətən əhəmiyyətlilik dərəcəsini qeyd etmək üçün xüsusi vasitələrdən (kursiv, qara yazı, altından xətt çəkmək, durğu işarələri və i.a.) yerində və bacarıqla istifadə etməlidir.

Əlyazmanın xarici və daxili tərtibatı

Gənc müəlliflər toplanmış çoxlu materialla əlyazma arasındakı böyük fərqi hələ aydın təsəvvür edə bilmirlər. Əlyazma ilə çapa hazırlanmış kamil əsər arasında xeyli fərq vardır. Hətta hər bir “kitabı”, yaxud “məqaləni” belə elmi və ya bədii cəhətdən kamil əsər hesab etmək olmaz, çünki kamil elmi, yaxud bədii əsərdə dərin elmi təhlil və ümumiləşdirmə, elmi, məntiq qüvvəsi, yüksək sənətkarlıq olmalıdır.

Əlyazmanı qaydaya salmaq metodikasını aydınlaşdırmaq məqsədilə biz işin iki həlledici mərhələsi üzərində dayanmalıyıq: qaralama halında olan əlyazmanı qaydaya salmaq və onu çapa hazırlamaq.

Əlyazmanın “xarici” və “daxili” tərtibatı bir-birindən fərqlidir. Bununla belə əlyazmanın xarici və daxili tərtibatı arasında müəyyən bir vəhdət yaradılmalıdır ki, bu da müəllif, texniki redaktor və rəy yazan adamın əlbir işi sayəsində başa gəlir.

Xarici tərtibat dedikdə, biz maşından çıxmış əlyazmanın oxunub yoxlanmasını, sitatların yerinə qoyulmasını, ilk mənbə ilə müqayisə edilməsini, maşında olmayanı, düstur və şərti işarələrin əl ilə yazılmasını nəzərdə tuturuq.

Daxili tərtibat dedikdə biz əlyazmanın məntiqi quruluşunu və məzmununu, ədəbi ifadə üsulunu, ümumi üslubunu, müəyyən fikirlərin təsdiqi üçün gətirilən misalları və dəlilləri, bunların düzgünlüyünü nəzərdə tuturuq.

İfadə yalnız uzun və gərgin yaradıcı əmək nəticəsində kamil şəkil ala bilər. Klassiklər dəfələrlə göstərmişlər ki, müəllif öz yazdığı mətnə tənqidi yanaşdıqda və yerli ixtisardan çəkinmədikdə onun əsəri daha da kamilləşir.

Bəzən mətni artıq parçalardan və ifadələrdən təmizləmək müəllif üçün son dərəcə yorucu olur, lakin mətn üzərində bu cür səy və diqqətlə, səbr və iradə ilə işləmədən həqiqi yaradıcılıqla məşğul olmaq mümkün deyildir. Əsəri çapa hazırlayarkən tələsmək çox zaman pis nəticə verir, ayrı-ayrı fikirlər təhrif olunur, yaxud oxucuya bütün aydınlığı ilə çatmır. Mətnin tam düzgün, hər bir ifadənin dəqiq və dürüst olması üçün əsəri bir neçə dəfə düzəltmək, köçürmək və bütün artıq şeyləri amansızcasına ixtisar etmək lazımdır. “Ən böyük hikmət – sözün sadəliyindədir” (M.Qorki).

Elmi əsərin ifadə olunması

Tədqiqat sistemi ilə ifadə sistemi arasında müəyyən fərq vardır. Əlbəttə, ifadə üsulu formal cəhətdən tədqiqat üsulundan fərqlənməyə bilməz. Tədqiqat, materialı bütün təfərrüatınadək mənimsəməkdən, öyrənməkdən, onun müxtəlif inkişaf formalarının daxili əlaqələrini izləməkdən ibarətdir. Yalnız bütün bunlar yerinə yetirildikdən sonra materialın həqiqi hərəkəti, inkişafı lazımi elmi səviyyədə təsvir və ifadə oluna bilər. Tədqiqat zamanı təfəkkürün möhkəm məntiqi ardıcıllıqla getməsi məcburi deyildir. O, dolayı yollarla, axtara-axtara həqiqətə yaxınlaşır. Elmi hipoteza uzun axtarışların nəticəsində meydana çıxır. İfadədə isə, müəllif bütün materialı aydın məntiqi çərçivə içərisinə yerləşdirir, oxucunu dərhal öz ümumi hipotezası və tədqiqat metodu ilə tanış edir. Halbuki o özü bu elmi hipotezaya və tədqiqat üsuluna birdən-birə deyil, tədricən gəlib çıxmışdır. Müəllif həqiqəti müstəqil axtarıb taparaq hazır şəkildə oxucunun nəzərinə çatdırır. Onun vəzifəsi bununla qurtarmır. Hər bir müəllifin eyni zamanda müəyyən psixoloji-pedaqoji vəzifəsi də vardır: o, əsəri elə yazmalıdır ki, müəyyən hazırlıq səviyyəsinə malik olan oxucular onu asanlıqla başa düşsünlər. O, əsəri izahedici, aydınlaşdırıcı misallarla təmin etməlidir, kitab məhdud elmi işçilər dairəsi üçün yazıldıqda onu xüsusi metodoloji giriş hissəsi ilə təmin etməlidir və i.a. Ona görə elmi populyar əsərlərin ifadə üsulu monoqrafiya və dissertasiya səciyyəli əsərlərdən kəskin surətdə fərqlənir. Birinci əsərlərdə yuxarıda göstərdiyimiz pedaqoji cəhətlər üstün yer tutmalıdır, ikinci qrup əsərlərə isə xüsusi pedaqoji tələblə yanaşmırıq.

Pedaqoji monoqrafiyaların yazılmasında müşahidə edilən əsas qüsurlar

V.İ.Lenin 1921-ci ildə yazdığı "Xalq Maarif Komissarlığının işi haqqında" sərlövhəli məqaləsində pedaqoji tədqiqat əsərlərinin əsas və səciyyəvi nöqsanlarını göstərmişdir:

1. Dəlillərin düzgün öyrənilməməsi və düzgün toplanmaması:

"Biz dəlilləri az bilirik, hədsiz-ölçüsüz dərəcədə az bilirik, onları toplamağı bacarmırıq". Lenin göstərir ki, tədqiqatçı qarşısına müəyyən konkret məsələlər qoymalı, əməli təcrübənin göstəriş və nəticələrini öyrənməli, bunları ümumiləşdirməlidir. Lenin boş və ümumi mühakimələr, məktəbin əməli işilə bağlı olmayan mücərrəd şüarlar irəli sürən tədqiqatçıları kəskin tənqid edir.

2. Planın düzgün tərtib olunmaması, məsələnin işlənməsində və aydınlaşdırılmasında məntiqi ardıcıllığın pozulması.

3. Nəticələrin aydın yazılmayıb dumanlı və dağınıq olması.

4. Tədqiqat əsərinin əməli cəhətdən faydalı olmaması.

5. Mühakimələrin şablon olması, yaradıcılıq ideyasının olmaması.

6. Bəzi tədqiqat əsərlərinin irəli sürdüyü məsələlər artıq vaxtı keçmiş məsələlərdən ibarət olur və beləliklə nəzəriyyə təcrübədən geridə qalır.

7. Bir sıra başqa əsərlərində V.İ.Lenin müəlliflərin sitatlardan və ilk mənbələrdən düzgün istifadə etmədiklərini göstərir.

Pedaqoji monoqrafiyaya verilən ümumi tələblər

Professor V.Y.Strulinski tarixi monoqrafiyaların təhlili ilə əlaqədar olaraq aşağıdakı qiymətli göstərişləri verir:

1. Hər bir elmi əsərin öz tədqiqat meyarı, aydın tədqiqat xətti, istiqaməti olmalıdır.

2. Müəyyən bir müəllif tədqiq edilərkən onun görüşlərini tədqiqatçı zorla öz məqsədinə, öz planına uyğunlaşdırmamalı, əksinə, əsərin planını həmin müəllifin materiallarındakı məntiqə əsasən qurmalıdır.

3. Əsər başdan-ayağa sitatlar yığımından ibarət olmamalıdır.

4. Müəllif hər hansı bir pedaqoji klassikin ümumi görüş sistemi haqqında sintetik bir tədqiqat əsəri yazmaq istəyirsə o, hər şeydən əvvəl həmin klassikin bütün əsərlərini oxumalı və tarixi-tənqidi cəhətdən dərin təhlil etməlidir.

5. Əgər müəllif özündən əvvəlki müəlliflərin

fikirlərindən fərqlənən elmi orijinal bir fikir irəli sürürsə o, öz rəyini bəyannamə şəklində, hökm halında ifadə etməyib, elmi-tədqiqat əsasında sübut etməli və əsaslandırmalıdır.

Nəzəri pedaqoji monoqrafiyalara verilən tələblər

1. Tədqiqat üçün mövzu seçərkən ölkəmizdə xalq maarifinin inkişafı ilə əlaqədar olan mühüm əməli vəzifələri əsas götürmək lazımdır. Müəllimin təlim-tərbiyə işinin vəziyyəti və məzmunu, təşkilat formaları və metodları bu mövzular içərisində əsas və həlledici yer tutmalıdır.

2. Monoqrafiyada hər bir fikri və nəticəni əməli işlə, təcrübə ilə əsaslandırmaq lazımdır. Müəllif pedaqoji prosesin mürəkkəb hadisələrini konkret surətdə təhlil etməli və təlim-tərbiyənin ictimai həyatla, ictimai amillərlə şərtləndiyini, əlaqədar olduğunu aydınlaşdırmalıdır.

3. Hər bir pedaqoji tədqiqat əsərində müəllif seçdiyi pedaqoji hadisəni ətraflı təsvir və təhlil etməli, onun inkişaf meyillərini və yolunu, həmçinin elmdə onun öyrənilməsi tarixini göstərməlidir.

4. Hər bir pedaqoji dəlil dialektik inkişafda öyrənilməlidir, onun pedaqoji nəzəriyyə və təcrübəyə nə kimi yenilik gətirdiyini aydınlaşdırmalıdır. Pedaqoji inkişaf tarixində bir-birinin əksi olan yeni və köhnə nəzəriyyələrin, ölməkdə və inkişaf etməkdə olan görüşlərin mübarizəsi öz inikasını tapmalıdır.

5. Pedaqoji anlayışları quru əqli nəticələrdən, quru mühakimələrdən çıxarmaq olmaz, bu anlayışların mahiyyətini və başqa məfhumlar, amillərlə qarşılıqlı əlaqəsini açıb göstərmək lazımdır. Pedaqoji dəlilləri tarixi materializm dünyagörüşü əsasında materialist nöqteyi-nəzərindən izah etmək lazımdır.

6. Bütün elmi hipotezaları və təklifləri mütləq təcrübədə yoxlamaq, sınaqdan keçirmək lazımdır.

Məktəblərin təcrübəsini ümumiləşdirməyə aid monoqrafiyalar necə yazılmalıdır

1. Hər bir belə monoqrafiya məktəbdə təlim və tərbiyənin müəyyən konkret sahəsinə həsr olunmalı və məktəb işi ilə əlaqədar olan bütün məsələləri deyil, konkret bir məsələni həll etməyə doğru yönəldilməlidir.

2. Tədqiqat materialı ciddi sistem əsasında seçilməli və qruplaşdırmalıdır.

3. Dəlillər geniş təhlil olunmalı və elmi-nəzəri səviyyədə işıqlandırmalıdır.

4. Məktəb işinin ümumiləşdirməyə həsr olunmuş monoqrafiyada nəzəriyyə ilə təcrübə arasında elə möhkəm qarşılıqlı əlaqə olmalıdır ki, təcrübə yalnız nəzəriyyəni əsaslandıran misallar yığımı olaraq qalmayıb, nəzəriyyəni yeni faktlar və nəticələrlə daha da zənginləşdirsin.

5. Tədqiqatda əsas diqqəti müəllimin bütün iş sistemini öyrənməyə vermək lazımdır.

6. Monoqrafiya müəllifi müəllimin tədris prosesindəki rolunu göstərməklə kifayətlənməyib, şagirdlərin inkişafını da əks etdirməlidir.

7. Müəllif dəlilləri toplamaq metodikasında, onların təhlili və ümumiləşdirilməsində səhv buraxmamalıdır.

Monoqrafiyanın üslubu və dili

1. Monoqrafiyanın dili aydın, yığcam, ifadəli və dəqiq olmalıdır. Maksim Qorki demişdir ki, dilin saflığı, məna dürüstlüyü və kəskinliyi uğrunda mübarizə etmək mədəniyyətin kəskin silahı uğrunda mübarizə aparmaq deməkdir.

2. Müəllif öz əsərini möhkəm və sarsılmaz bir inamla, etiqad və qətiyyətlə, böyük elmi ehtirasla yazmalıdır. Bunun üçün o, öz nəzəriyyə və təcrübələrinə, çıxardığı nəticələrə və hökmlərə möhkəm inanmalıdır.

3. Müəllif az sözlə çox və dərin fikir ifadə etməyə çalışmalıdır, sözçülüyə yol verməməlidir.

4. Müəllif öz dilinin geniş oxucular kütləsi üçün aydın olmasına çalışmalıdır. "İncəsənətin böyük əsərləri məhz ona görə böyükdürlər ki, onları hamı başa düşə bilir" (L.Tolstoy).

5. Müəllif əsər üzərinə səliqə ilə və vicdanla işləməli, onu hər hansı qüsurlardan diqqət və qayğı ilə təmizləməli, çap olunan sözə hörmətlə yanaşmalıdır.

Lafarq, Karl Marksın ədəbi və elmi tələbkarlığı, öz əsərinə böyük məsuliyyət hissilə yanaşması haqqında yazmışdır: "O ciddi işləmək

və dəfələrlə yenidən düzəltmək sayəsində materialı müvafiq şəklə salmayınca, buna nail olmayınca heç bir şeyi nəşr etdirmirdi. Axıradək işlənməmiş bir əsərlə kütlə qarşısına çıxmaq fikri onun üçün dözülməz idi".

6. Müəllif ifadənin uzun və yorucu olmasına yol verməməli, onu ikinci dərəcəli dəlillərlə doldurmamalıdır.

Əsərin quruluşu

Əsərin quruluşu, onun məqsədindən, ideya məzmunundan və həcmindən asılıdır. Pedaqoji monoqrafiyalar 4 növ olur. Bunların bəziləri müəyyən bir tam pedaqoji sistemə həsr edilir, başqaları müəyyən bir pedaqoji problemin həllinə həsr edilirlər. Üçüncü qrup monoqrafiyalar bir məktəbin, yaxud bir müəllimin iş təcrübəsinə həsr olunur.

Dördüncü növ monoqrafiyalar bir neçə müəllimin müəyyən bir konkret sahədəki iş təcrübəsinə həsr edilir. Aydındır ki, bu monoqrafiyaların hər birinin özünə məxsus quruluşu olur. Lakin zahiri cəhətdən onların hamısı eyni hissələrə bölünürlər: müqəddimə, başlanğıc, yaxud giriş hissəsi, fəsillər, paraqraflar. Bəzən kitabın yaxşı mənimsənilməsini asanlaşdırmaq məqsədilə hər paraqrafın əvvəlində yarımsərlövhə yazılır.

Əsərin quruluşu haqqında aşağıdakı göstərişləri yadda saxlamaq lazımdır:

1. Hər bir tamamlanmış fikir ifadə edən müstəqil və tam parçanı, abzas halında ayırmaq lazımdır.

2. Hər fəslin, bölmənin yaxud paraqrafın əvvəlində həmin fəslin və ya bölmənin məzmununu qısaca ifadə edən sərlövhə verilməlidir.

Əsərin ayrı-ayrı hissələrinin əhəmiyyəti

Kitab aşağıdakı tərkib hissələrindən ibarət olur:

1. ***Titul vərəqi,*** yəni kitabın birinci vərəqi. Bu səhifənin mətni kitabın cildindəki yazıların eyni olur. Burada müəllifin adı və elmi dərəcəsi, kitabın səciyyəsi və sairə məlumat verilir.

Əsərə ad vermək asan iş deyildir. Çünki onun sərlövhəsində bütün kitabın məzmunu və məqsədi qısa və dəqiq şəkildə əks olunmalıdır. Ona görə kitabın sərlövhəsini əsər qəti surətdə yazılıb qurtardıqdan sonra, onun mahiyyəti dürüst təyin edildikdən sonra vermək məqsədə daha müvafiqdir.

2. ***Müqəddimə.*** Müqəddimədə adətən əsərin planı izah olunur, onun nə məqsədlə çap olunduğu, özündən əvvəl eyni mövzuda yazılmış kitablardan fərqi göstərilir. Müqəddimə kitabın əvvəlində çap olunduğuna baxmayaraq onu əsər hazır olub qurtardıqdan sonra yazmaq lazımdır, çünki əlyazma və bütün yeni çıxmış kitablar dərindən öyrənildikdən sonra müəllif bir sıra yeni fikirlərin məhz müqəddimədə, yaxud kitabın nəticə hissəsində ifadə edə bilir.

3. ***Başlanğıc, yaxud giriş hissəsi.*** Hər hansı kitabın giriş hissəsi iki səciyyə daşıya bilər. Bu hissədə ya metodoloji izahat verilir və əsərin başlıca məsələləri, məqsədi göstərilir, yaxud da həmin məsələnin tarixinə aid yazılmış ədəbiyyat icmal şəklində tarixi-tənqidi surətdə işıqlandırılır. Giriş fəslinin məzmunu əsərin və tədqiq olunan materialın səciyyəsindən asılıdır.

4. ***Fəsillər, yarım fəsillər, paraqraflar.*** Əsəri adətən fəsil adlanan bir neçə böyük hissəyə bölürlər. Müəllif fəsillərin sayını artırmağa çalışmamalıdır. Əgər material həcm etibarilə böyükdürsə, sayca az olan fəsillər çərçivəsində yarım fəsillərin və paraqrafların sayını artırmaq məqsədə daha müvafiqdir. Bunun sayəsində əsər daha yığcam və oxucu üçün daha sadə olur.

Maşında çap olunmuş əlyazmanın yoxlanması

Yuxarıda biz göstərdik ki, əlyazma hələ maşında yazılmamış onu təhlil və sintetik (ümumi) surətdə oxuyub yoxlamaq və düzəltmək lazımdır. Birinci halda əlyazmanın hər bir hissəsi ayrıca yoxlanır, ikinci halda isə əlyazma bir tam əsər kimi nəzərdən keçirilir və onun ayrı-ayrı hissələri arasındakı əlaqə, vəhdət, ümumi fikir sistemi yoxlanır.

Əlyazma maşından çıxdıqdan sonra da onu bu qayda ilə oxuyub yoxlamaq lazımdır. Müəllif

mütləq maşında çap olunmuş əsəri orijinalla, əlyazma ilə müqayisə etməli, vahid imla və üslub yaratmağa çalışmalıdır.

Kitabda, xüsusilə elmi əsərlərdə bir çox qeydlər, göstəricilər, əlavə izahatlar olur. Bəzən müəllif müəyyən bir istilahı, yaxud dəlili səhifənin axırında əlavə izah edir. Bəzən sitatın irəli sürdüyü fikrin mənbəyini göstərir. Bu qeyd, göstərici və izahatların hamısına birlikdə kitabın elmi aparatı deyirik. Fəlsəfi əsərlərdə eyni mətnin başqa variantları, həmçinin başqa müəlliflərin həmin mətnə aid qeyd və fikirləri də elmi aparata daxil olur.

1. ***Biblioqrafik və predmet-mövzu göstərici.*** Çox vaxt müəllif mövzu üzərində işlədiyi zaman istifadə etdiyi kitabların siyahısını da öz əsərinə əlavə edir. Bu siyahı əlifba sırası ilə, yaxud müntəzəm bir qaydada verilir.

Bəzi böyük həcmli elmi-tədqiqat əsərlərində adlar göstəricisi olur. Müəllif mətndə adları çəkilən müəlliflərin və görkəmli simaların adlarını əlifba sırası ilə yazıb hər bir adın qarşısında həmin adın çəkildiyi səhifələri göstərir. Adlar göstəricisi oxucu və tədqiqatçı üçün son dərəcə faydalıdır, onun işini xeyli yüngülləşdirir. Tutalım ki, siz akademik Heydər Hüseynovun "Azərbaycanda XIX əsr ictimai və fəlsəfi fikir tarixindən" adlı kitabında M.F.Axundova aid bütün parçaları və fikirləri oxumaq istəyirsiniz. Kitabın sonunda xüsusi adlar gös-təricisi vardır. Orada əlifba sırası ilə M.F.Axundovu tapıb onun adı çəkilən bütün səhifələri öyrənə bilərsiniz.

Bəzi kitablarda xüsusi "predmet-mövzu göstərici" olur. Predmet-mövzu göstəricisində kitabın toxunduğu mühüm məsələ və mövzular əlifba sırası ilə verilir. Siz bu göstəriciyə baxaraq müəyyən bir məsələdən, yaxud mövzudan hansı səhifələrdə bəhs olunduğunu asanlıqla öyrənə bilərsiniz.

2. ***Əlavə qeydlər.*** Müəllif sitat gətirəndə adətən bu sitatı haradan götürdüyünü əlavə qeydlər halında göstərir, bəzən isə mətnə, yaxud başqa əsərdən gətirdiyi parçaya aid fikrini də bu əlavə qeydlə verir. Belə qeydlər ya səhifənin sonunda olur, ya sitatın axırında mötərizə içində verilir, yaxud da kitabın sonuna əlavə edilir.

3. ***Şəkillərin siyahısı.*** Əgər kitabın mətni müəyyən şəkillərin verilməsini tələb edirsə müəllif şəkillərin siyahısını tərtib etməlidir. Mətnə əlavə edilən şəkillər müxtəlif foto-şəkillərdən və çertojlardan, eskiz və cədvəllərdən, sxem və diaqramlardan ibarət ola bilər. Müəllif şəkilləri sıra qaydası ilə nömrələməli, hər şəklin hansı səhifədə veriləcəyini və altında nə yazılacağını göstərməlidir.

4. ***Mündəricat.*** Mündəricatda kitabın bütün fəsillərinin adları verilir. Mündəricat bir növ kitabın müfəssəl planıdır, onun məzmun ardıcıllığını və hər fəslin konkret mövzusunu ifadə edir. Əlyazmanın bütün sərlövhələri mündəricata mətndəki ardıcıllıqla və təhrif edilmədən köçürülməlidir.

Mündəricat kitabın bütün bölmələrini ardıcıl surətdə əks etdirməklə bərabər məntiqi quruluş etibarilə bir vəhdət təşkil etməlidir.

Əlyazmanı oxuyarkən, yaxud kitabın mətbəə səhifələrini düzəldərkən mündəricatı mətnə baxaraq ciddi surətdə yoxlamaq, xüsusilə ayrı-ayrı sərlövhələrin təhrif olunmasına, səhifələrin düzgün göstərilməsinə, sərlövhələrin ardıcıllığına diqqət vermək lazımdır.

Kitabın mətbəədə yığılması və müəllifin vəzifəsi

Özünə qarşı tələbkar və məsuliyyətli olan müəllif kitab mətbəədə yığıldıqca əsərinin mətnini bir daha diqqətlə yoxlamalıdır. Bu dövrdə müəllif artıq əsaslı üslub dəyişiklikləri etməkdən çəkinməlidir. Belə düzəlişlər əlyazma çapa hazırlanan zaman olmalıdır. İndi müəllif əsasən mətnin imlasını, durğu işarələrini, müxtəlif şərti işarələrin düzgün yazılmasını və sairə cəhətləri yoxlayıb islah etməlidir.

Bəzən müəllif mətnin məzmununu ciddi surətdə yoxladığı halda onun texniki qüsurlarına kifayət qədər diqqət verə bilmir. Bunun nəticəsində kitabda məzmunu təhrif edən ciddi texniki xətalar ola bilir. Ona görə müəllif mətbəədə yığılmış səhifələri maşında çap olunmuş orijinalla müqayisə etməli, mətnin həm mündəricəsinə, həm də texniki cəhətinə diqqət verməlidir.

Müəllifin işində son mərhələ

Kitab mətbəədə yığılıb çapdan çıxanadək müəllifdə bir sıra yeni fikirlər əmələ gələ bilər, onun tədqiq etdiyi məsələyə aid yeni kitablar, yaxud məqalələr çıxa bilər. Belə hallarda, şübhəsiz, müəllif öz əsərinə müəyyən əlavələr etmək istəyəcəkdir, o, öz qeydlərini əsər çap olunub qurtaranadək müqəddimə, yaxud nəticə şəklində yaza bilər. Ona görə müqəddimə mətnin lap əvvəlində verildiyinə baxmayaraq kitabın çapa hazırlanması qurtarana yaxın tərtib olunur.

Məktəblərin və müəllimlərin təlim-tərbiyə sahəsindəki iş təcrübəsini təhlil etmək və elmi surətdə ümumiləşdirmək istəyən hər bir müəllif bu qanuni və şərəfli tələbi yadında saxlamalıdır. Məktəbin zəngin təcrübəsini ümumiləşdirmək, yaxud pedaqoji tariximizin mühüm mərhələlərinin görkəmli xadimlərini öyrənmək və oxuculara çatdırmaq istəyən müəllif öz əsərinin ideya məzmununa, məfkurə dolğunluğuna əsas diqqət verməlidir.

Biz bu məqalədə geniş müəllimlər kütləsini elmi-tədqiqat işinə cəlb etmək, onların arasındakı təcrübə mübadiləsini elmi əsaslar üzərində daha da inkişaf etdirmək məqsədilə məktəb işini ümumiləşdirməyin və tədqiqat əsərləri yazmağın sınanmış yollarını, kitab və məqalə üzərində işləməyin əsas qaydalarını, formalarını ətraflı izah etdik.

MƏQALƏ MÜƏLLİFLƏRİ ÜÇÜN TƏLİMAT

▪ Təqdim edilən məqalə orijinal olmalı, əvvəllər hansısa nəşrdə yayımlanmamalıdır.
▪ Məqalənin məzmunu və quruluşu aşağıdakı hissələrdən ibarət olmalıdır:
— problemin qoyuluşu (məqalədə həlli axtarılan məsələ);
— məsələnin həlli üçün mövcud metodoloji yanaşmaların təhlili;
— tədqiqat hissəsi;
— dəlillər sistemi və elmi əsaslandırma;
— tədqiqatın nəticələri;
— istifadə edilmiş ədəbiyyat.
▪ Məqalənin həcmi 40 min simvoldan artıq olmamalıdır.
▪ Məqalənin birinci səhifəsində (Azərbaycan və İngilis dillərində) aşağıdakı məlumatlar yer alır:
— müəllifin adı, soyadı;
— müəllif haqqında qısa məlumat (elmi dərəcə, vəzifə, iş yeri, e-mail ünvanı, tel. nömrəsi);
— məqalənin adı;
— məqalənin xülasəsi (maksimum 200 söz);
— açar sözlər (5-7 söz).
▪ Məqalənin sonunda istifadə edilmiş ədəbiyyat siyahısı əlifba sırası ilə (əvvəl Azərbaycan dilində, sonra xarici dildə), *APA Citation* formatında aşağıdakı nümunələrə əsasən verilir:
a) Kitablara istinad:
Əliyev, F. Ə., Ağayev, Ş. S. (2011). *Azərbaycanda elmin problemləri və inkişaf perspektivləri.* Bakı, Elm nəşriyyatı, 151 s.
b) Jurnallara istinad:
Mikayılova, Ü. (2019). Azərbaycanda inklüziv təhsil islahatları. *Azərbaycan məktəbi.* №3, səh. 37-48.
c) İnternet səhifələri:
UNESCO (2013). *World Heritage* list. http://whc.unesco.org/en/list
▪ Əlyazmalar Microsoft Word formatında qəbul olunur.
E-mail: editor@as-journal.edu.az; info@as-journal.edu.az

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

▪ The submitted manuscripts must be original work that has not been previously published and is not under consideration elsewhere.
▪ All manuscripts must contain the required sections:
— Title, Author information (position, rank, highest academic degree obtained, and contact information);
— Abstract (maximum 200 words);
— Keywords (5-7 words);
— Introduction, Materials and Methods, Results, Discussion, Conclusions;
— References.
▪ A typical paper for this journal should be no more than 8000 words.
▪ References should be prepared according to APA Citation Format.
▪ Accepted file format is: Microsoft Word
E-mail: editor@as-journal.edu.az; info@as-journal.edu.az

“MAX OFSET” MMC mətbəəsində çap olunub.
Formatı: 60x90/8. Həcmi: 16 ç.v.
Tiraj: 5000